Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8270718
Centre d'intérêt: 230

Morissette, Dominique.

Les inégalités scolaires au secondaires [sic] : une application longitudinale du paradigme du behaviorisme social ou Étude des causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner / Dominique Morissette. -- Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation ; Montréal : Université de Montréal, Département de sociologie, 1981.
viii, 230 p. ; 23 cm. -- (Les Cahiers d'A.S.O.P.E. ; 16)

Bibliogr.: p. 221-225. Index: p. 227-230.

Cote Dewey: 373.1'291'09714/M8611 Cote LC: LC/145/.C38

Descripteur(s): *Abandon scolaire *Persévérance scolaire *Cheminement scolaire *Comportement de l'étudiant *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques socio-économiques *Béhaviorisme *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Staats, Arthur W *ASOPE (Projet)

Les causes de l'abandon scolaire sont plus complexes et hétérogènes qu'il n'y paraît de prime abord. L'analyse d'un tel phénomène requiert la mise au point d'un modèle théorique permettant d'embrasser l'ensemble des facteurs impliqués (conditions générales, scolaires ou familiales d'apprentissage, traits de personnalité et de décision scolaire, statut socio-économique, etc.). Le modèle théorique élaboré dans cette étude repose essentiellement sur le paradigme du béhaviorisme social mis au point par Arthur W. Staats. Des facteurs d'explication de l'abandon scolaire sont déduits de ce modèle et validés à partir de leur confrontation aux résultats de l'enquête ASOPE.

Le paradigme de Staats tente d'intégrer et de concilier les théories des traits de la personnalité et les théories du comportement. La présente étude envisage l'abandon scolaire sous l'angle psychologique de la décision scolaire qui est considérée elle-même comme une forme particulière de résolution de problème. Les données d'ASOPE proviennent d'une enquête longitudinale menée à partir d'une cohorte de 4524 jeunes, depuis 1972 (secondaire I) jusqu'en 1977 (poursuite des études au collégial ou marché du travail).

Le schéma théorique faisait ressortir comme facteurs importants: les conditions familiales ou scolaires d'apprentissage, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires. L'analyse des données de l'enquête ASOPE confirme ces hypothèses de même que l'ordre causal anticipé dans le cadre théorique: l'évolution temporelle du phénomène de décision scolaire mettrait d'abord en cause les conditions d'apprentissage, puis le sentiment d'aliénation, le concept de soi et enfin les résultats scolaires.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal; Université Laval
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: fr

E 0 3 0 0276715

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

VOLUME XVI

LES INÉGALITÉS SCOLAIRES AU SECONDAIRE: UNE APPLICATION LONGITUDINALE DU PARADIGME DU BÉHAVIORISME SOCIAL.

Dominique Morissette

A.S.O.P.E.

ASPIRATIONS SCOLAIRES et
ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS

Faculté des Sciences de l'Éducation
Université Laval
Québec

Département de Sociologie
Université de Montréal
Montréal

E D U Q 8270718

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

VOLUME XVI

LES INEGALITES SCOLAIRES AU SECONDAIRE: UNE APPLICATION LONGITUDINALE DU PARADIGME DU BEHAVIORISME SOCIAL.

A.S.O.P.E.

ASPIRATIONS SCOLAIRES et
ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ETUDIANTS

Faculté des Sciences de l'Education
Université Laval
Québec

Département de Sociologie
Université de Montréal
Montréal

L'EQUIPE ASOPE

Directeurs: Pierre W. BELANGER, Université Laval
Guy ROCHER, Université de Montréal

Chercheurs:

Muriel GAUDY-AUDY
Denis FAGNAN
Suzanne VEILLETTE-PERRON
Louise MALO
Jean RENAUD
Sylvie BEAUCHAMP-ACHIM
Suzanne CHOUINARD
Mireille LEVESQUE
Pierre DROUILLY
Christine CORBEIL
Guy LEGAULT
François BELAND
Paul BELAND
Léon BERNIER
Robert BEDARD
Louise LAPORCE
Alain MASSOT
Pierre ROBERGE
Pierre ROSA

Cette recherche a été réalisée grâce à des subventions du programme F.C.A.C. (Formation de chercheurs et action concertée) et de la Direction générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère de l'Education du Québec.

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

VOLUME XVI

LES INEGALITES SCOLAIRES AU SECONDAIRES: UNE APPLICATION LONGITUDINALE DU PARADIGME DU BEHAVIORISME SOCIAL

ou

ETUDE DES CAUSES DE LA DECISION QUE PRENNENT LES ELEVES DU COURS SECONDAIRE DE CONTINUER LEURS ETUDES OU DE LES ABANDONNER

DOMINIQUE MORISSETTE

1981

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

THESE

PRESENTEE

A L'ECOLE DES GRADUES

DE L'UNIVERSITE LAVAL

POUR L'OBTENTION

DU GRADE DE PHILOSOPHIAE DOCTOR (PH.D.)

PAR

DOMINIQUE MORISSETTE

MAITRE ES ARTS

DE L'UNIVERSITE LAVAL

ETUDE DES CAUSES DE LA DECISION QUE PRENNENT LES ELEVES DU COURS SECONDAIRE DE CONTINUER LEURS ETUDES OU DE LES ABANDONNER

DECEMBRE 1980

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à chacun de ses deux directeurs de thèses pour leur assistance constante, diligente et éclairée. Ces remerciements s'adressent d'abord à mademoiselle Aimée Leduc, professeur titulaire, première directrice, puis à monsieur Claude Trottier, professeur agrégé, deuxième directeur de la thèse.

L'auteur désire de plus signaler la collaboration obtenue de la part du groupe de recherche ASOPE qui a gracieusement permis que certaines de leurs données d'observation soient utilisées aux fins de la présente recherche. Enfin, l'auteur tient à souligner les précieux conseils reçus de monsieur François Dupuis relativement à l'analyse log-linéaire, de monsieur Marc Merry en rapport avec le paradigme du béhaviorisme social et de mademoiselle Christel Veyrat en ce qui a trait à la formulation du rapport.

Table des matières

Introduction 1

Chapitre premier - La présentation du problème 7

Chapitre II - Quelques éléments fondamentaux du paradigme du béhaviorisme social 20

Le système des attitudes 22

Les attitudes en tant qu'effets 23

Les attitudes en tant que causes 31

Le concept de soi 42

Le concept de soi en tant qu'effet 43

Le concept de soi en tant que cause 47

Chapitre III - L'analyse, en termes du béhaviorisme social, des concepts pertinents à la recherche 53

La décision scolaire 56

Le sentiment d'aliénation 61

Les résultats scolaires 72

Les conditions d'apprentissage 73

Les hypothèses de recherche 76

Chapitre IV - Le déroulement de l'enquête 83

L'échantillon 86

La définition opérationnelle des variables 94

Le plan d'analyse des données empiriques 106

La portée et les limites de l'étude 110

Chapitre V - La description et la discussion des résultats 117

L'analyse des données descriptives 121

La première partie de l'analyse causale des données: les associations et les contrôles 131

La deuxième partie de l'analyse causale des données: l'ordre causal et la synthèse des associations 149

Commentaires 174

Conclusion 183

Appendice A - Les items des questionnaires de l'enquête ASOPE utilisés dans la recherche 189

Appendice B - Les tableaux de contingence relatifs aux associations utilisées lors de l'analyse des données 197

Références 219

Index 227

Liste des tableaux

Tableau 1 - Distribution des écoles françaises et des élèves de première année du cours secondaire (échantillon et population théoriques) 87

Tableau 2 - Répartition des effectifs de l'échantillon des élèves de première secondaire selon les strates 88

Tableau 3 - Caractéristiques du groupe des élèves échantillonnés en sec I dans les écoles françaises, printemps 1972..... 88

Tableau 4 - Composition de la cohorte selon le moment où les sujets ont été recontactés 90

Tableau 5 - Comparaison entre la composition de la cohorte en 1974 et sa composition en 1972 en utilisant les trois critères aliénation, statut et résultats 90

Tableau 6 - Comparaison entre la composition de la cohorte en 1977 et sa composition en 1974 en utilisant les trois critères aliénation, statut et résultats 91

Tableau 7 - Nombre de sujets selon l'année d'observation et selon leur statut par rapport à l'échantillon final 93

Tableau 8 - Matrice des corrélations des quatre items de la variable sentiment d'aliénation (écoles françaises et anglaises, 1972) 100

Tableau 9 - Matrice des corrélations des quatre items de la variable concept de soi (écoles françaises et anglaises, 1972). 105

Tableau 10 - Nombre et répartition des sujets de l'échantillon selon leur décision scolaire 122

Tableau 11 - Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon l'intensité de leur sentiment d'aliénation et l'année d'observation 122

Tableau 12 - Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leur concept de soi et l'année d'observation 125

Tableau 13 - Nombre et répartition des sujets de l'échantillon selon leur statut socio-économique d'origine 126

Tableau 14 - Regroupement des occupations selon les indices de Blishen (1967) et de Blishen et McRoberts (1976) et le statut socio-économique dans deux études différentes 127

Tableau 15 - Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leurs résultats scolaires et l'année d'observation 127

Tableau 16 - Répartition du sentiment d'aliénation en première année du cours secondaire selon le statut socio-économique d'origine 134

Tableau 17 - Répartition du concept de soi en première année du cours secondaire selon le statut socio-économique d'origine ... 134

Tableau 18 - Répartition du sentiment d'aliénation en troisième année du cours secondaire selon le statut socio-économique d'origine 135

Tableau 19 - Indices d'association entre le statut socio-économique d'origine, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires en secondaire I 138

Tableau 20 - Indices d'association entre le statut socio-économique, le sentiment d'aliénation, le concept de soi, les résultats scolaires et la décision scolaire en secondaire I 142

Tableau 21 - Décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en secondaire I, le statut socio-économique, le concept de soi et les résultats scolaires en sec I 156

Tableau 22 - Probabilité de tous les effets du modèle log-linéaire SACRD, variables mesurées en sec I 157

Tableau 23 - Analyse statistique du modèle log-linéaire réduit, interactions entre S, A, C, R et D en sec I 159

Tableau 24 - Indices d'association entre le statut socio-économique d'origine, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires en secondaire I 162

Tableau 25 - Décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec III, le statut socio-économique, le concept de soi en sec III et les résultats scolaires en sec III 164

Tableau 26 - Probabilité de tous les effets du modèle log-linéaire SACRD, variables mesurées en sec III 165

Tableau 27 - Analyse statistique du modèle log-linéaire réduit, interactions entre S, A, C, R et D en sec III 166

Tableau 28 - Décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec V, le statut socio-économique, le concept de soi en sec V et les résultats scolaires en sec V 167

Tableau 29 - Probabilité de tous les effets du modèle log-linéaire SACRD, variables mesurées en sec V 168

Tableau 30 - Analyse statistique du modèle log-linéaire réduit, interactions entre S, A, C, R et D en sec V 169

Tableau 31 - Répartition des résultats scolaires en sec I selon le statut socio-économique d'origine 200

Tableau 32 - Répartition des résultats scolaires en sec I selon le sentiment d'aliénation 200

Tableau 33 - Répartition des résultats scolaires en sec I selon le concept de soi 201

Tableau 34 - Répartition des résultats scolaires en sec I selon le sentiment d'aliénation pour chaque catégorie du statut socio-économique 202

Tableau 35 - Répartition des résultats scolaires en sec I selon le concept de soi pour chaque catégorie du statut socio-économique d'origine 203

Tableau 36 - Répartition des résultats scolaires en sec I selon le statut socio-économique d'origine pour chaque catégorie du sentiment d'aliénation 204

Tableau 37 - Répartition des résultats scolaires en sec I selon le statut socio-économique pour chaque catégorie du concept de soi 205

Tableau 38 - Répartition de la décision scolaire selon le statut socio-économique d'origine 206

Tableau 39 - Répartition de la décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec I 206

Tableau 40 - Répartition de la décision scolaire selon le concept de soi en sec I 207

Tableau 41 - Répartition de la décision scolaire selon les résultats scolaires en sec I 207

Tableau 42 - Répartition de la décision scolaire selon les résultats en sec I pour chaque catégorie du sentiment d'aliénation... 208

Tableau 43 - Répartition de la décision scolaire selon les résultats en sec I pour chaque catégorie du concept de soi 209

Tableau 44 - Répartition de la décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec I pour chaque catégorie du statut socio-économique d'origine 210

Tableau 45 - Répartition de la décision scolaire selon le concept de soi en sec I pour chaque catégorie du statut socio-économique d'origine 211

Tableau 46 - Répartition de la décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec I pour chaque catégorie des résultats scolaires 212

Tableau 47 - Répartition de la décision scolaire selon le concept de soi en sec I pour chaque catégorie des résultats scolaires 213

Tableau 48 - Répartition de la décision scolaire selon le statut socio-économique d'origine pour chaque catégorie des résultats scolaires en sec I 214

Tableau 49 - Répartition du sentiment d'aliénation en sec I selon le statut socio-économique d'origine 215

Tableau 50 - Répartition du concept de soi en sec I selon le statut socio-économique d'origine 215

Tableau 51 - Répartition du concept de soi en sec I selon le statut socio-économique d'origine pour chaque catégorie du sentiment d'aliénation 216

Tableau 52 - Répartition du sentiment d'aliénation en sec I selon le statut socio-économique pour chaque catégorie du concept de soi 217

Tableau 53 - Répartition des résultats scolaires en sec I selon le sentiment d'aliénation pour chaque catégorie du concept de soi 218

Introduction

S'il est vrai que, dans la plupart des sociétés modernes, l'égalité des chances de tous les citoyens face à l'éducation ou face à la scolarisation est énoncée comme principe fondamental, comme idéal social, il est également vrai que, dans les faits, cette égalité n'est que très partiellement appliquée. Ainsi, l'abandon prématuré des études, particulièrement au niveau du cours secondaire, est un phénomène très répandu surtout chez certaines catégories de personnes, habituellement les moins favorisées sous d'autres rapports, le statut socio-économique notamment (Boudon, 1973; FCSCQ, 1975; Hurn, 1978; Hershaff, 1978; Bégin, 1979, 1980; Demers, 1980).

L'analyse du problème de l'abandon scolaire demeure donc un sujet d'actualité et sa résolution constitue même une des finalités recherchées par la plupart des sociétés modernes. Malgré les immenses ressources humaines et financières que ces dernières y ont littéralement englouties depuis plusieurs années, les résultats obtenus se limitent hélas à bien peu de choses (Hurn, 1978). Ainsi, à titre d'exemple, environ 40 à 50% des élèves du cours secondaire des écoles françaises de la Province de Québec quittent les études avant d'avoir obtenu leur diplôme de cinquième secondaire (FCSCQ, 1975; Théberge, 1976; Lévesque, 1979). Par ailleurs, les causes et les conséquences de ce phénomène, tout aussi nombreuses qu'hétérogènes, présentent, sur le plan de la recherche, non seulement des difficultés méthodologiques complexes, mais, qui plus est, un véritable défi, soit celui de mettre au point un modèle d'analyse théorique approprié. Défi d'autant plus grand que ce modèle doit permettre d'embrasser l'ensemble du phénomène et, pour ce faire, tenir compte simultanément des facteurs et des concepts tels que ceux de statut socio-économique, de conditions générales, scolaires ou familiales d'apprentissage, de traits de personnalité, de décision scolaire, etc. qui s'y rapportent.

La présente démarche de recherche se situe dans ce contexte. Elle se propose, en un premier temps, d'exposer une structure théorique d'analyse du problème de l'abandon scolaire, du problème dans son ensemble. A cet effet, plusieurs éléments essentiels du paradigme du béhaviorisme social (Staats, 1963, 1975, 1977) sont mis à contribution. Ce paradigme est choisi parce que, malgré sa complexité (mieux vaudrait peut-être dire grâce à sa complexité), c'est une des seules structures théoriques qui parvient à réconcilier ou à intégrer, dans un même tout, des concepts essentiels et des observations importantes, élaborés et réalisés soit par des tenants des théories des traits de la personnalité, soit par des tenants des théories du comportement. Elle le fait même en évitant le piège d'un éclectisme superficiel et stérile que d'autres tentatives en ce sens n'ont pas su éviter. De tous les aspects traités par ce paradigme, les notions d'apprentissage et d'attitude sont celles qui sont principalement envisagées parce qu'elles permettent de poser les bases essentielles à la définition des facteurs relatifs au phénomène étudié, soit celui de l'abandon des études par une partie des élèves.

Ces bases théoriques étant posées, la deuxième étape de la démarche consiste à utiliser la structure théorique ainsi obtenue pour définir, d'abord conceptuellement puis opérationnellement, les facteurs pertinents. Dans la présente étude, l'abandon des études est envisagé sous l'angle psychologique de la décision scolaire qui est considérée elle-même comme une forme particulière de résolution de problème. Le schéma théorique fait ensuite ressortir, comme facteurs importants, les conditions familiales ou scolaires d'apprentissage, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires.

A la troisième étape de la recherche, des données recueillies lors d'une vaste enquête longitudinale réalisée dans toute la Province de Québec (ASOPE, 1974) sont utilisées afin de vérifier les hypothèses qui découlent du cadre théorique.

Le rapport de recherche décrit chacune de ces étapes. Pour sa part, le premier chapitre présente globalement l'objectif de la recherche et la perspective dans laquelle elle se situe. Le deuxième chapitre expo-

se systématiquement des éléments pertinents du modèle théorique d'intégration des principales causes de la décision des élèves d'abandonner les études ou de les poursuivre. Le troisième chapitre intègre chacun des concepts importants dans le modèle théorique ainsi détaillé et il se termine par l'énoncé, sous forme d'hypothèse, de ce qui est retenu comme causes principales du phénomène de décision scolaire. Le chapitre suivant décrit les modalités d'observation ou de mesure et de contrôle empirique des caractéristiques de l'échantillon des sujets impliqués dans la recherche; il fournit aussi le plan de l'analyse statistique des données. Enfin, le dernier chapitre expose et discute les résultats recueillis lors de l'observation. En conclusion, ce rapport de recherche formule quelques recommandations et résume brièvement l'ensemble de la démarche.

Chapitre premier

La présentation du problème

Chaque année, des élèves du cours secondaire décident d'abandonner leurs études et de se présenter, de façon souvent définitive, sur le marché du travail. La plupart des gens concernés par l'éducation des jeunes en milieu scolaire, particulièrement au niveau du cours secondaire, connaissent la gravité du problème de l'abandon des études. Entre la fin du secondaire I et du secondaire V, en moyenne, chaque année, 8% des élèves décident d'interrompre leurs études; le phénomène atteint son apogée lors des deux dernières années (PCSCQ, 1975). Aux Etats-Unis, en comparaison, environ la moitié des élèves quittent l'école avant d'avoir terminé leur douzième année d'études (Hershaff, 1978). Au Québec, environ 40% des élèves francophones du secteur public quittent l'école sans avoir réussi leur cinquième année du cours secondaire (PCSCQ, 1975); Lévesque, 1979). Ces jeunes éprouvent par la suite de grandes difficultés à obtenir un emploi du fait que la plupart des entreprises exigent 16 ans et un diplôme de cinquième secondaire comme conditions préalables à tout embauchage.

Pourquoi ces élèves abandonnent-ils si tôt leurs études alors qu'il paraît avantageux, tant sur le plan du prestige que sur le plan du salaire, d'atteindre un niveau de scolarité élevé? En d'autres mots, quels sont les facteurs qui déterminent, en tout ou en partie, la décision des jeunes de poursuivre leurs études ou de les abandonner?

Pour la praticien témoin journellement de ces départs, les raisons données par les sujets semblent très hétérogènes. Il s'agit ou bien de l'élève qui, étant le plus vieux de la famille, doit aider ses parents, ou bien de l'élève qui est écoeuré de fréquenter l'école, ou encore de celui qui a accumulé trop de retard académique du fait d'absences répétées, ou de celui qui doit travailler pour remplir des engagements financiers personnels ou familiaux, etc.

Toutefois, malgré les raisons individuelles que donnent les élèves et au-delà de ce qui ressemble, dans certains cas, bien plus à des prétextes qu'à de véritables causes, plusieurs éducateurs/trices ont la conviction que les abandons d'études ne se distribuent pas au hasard dans la clientèle scolaire ou dans la population en général. Ils pressentent que certaines catégories de personnes (par exemple, les moins douées physiquement ou intellectuellement), certains programmes ou certaines orientations scolaires ou professionnelles (le rythme faible et le cours professionnel, par exemple) ou certaines classes de la population (celles, par exemple, où le statut social ou économique est inférieur) sont plus affectés que d'autres. Ils y observent ou ils y supposent un taux plus élevé des interruptions des études. C'est d'ailleurs ce qui les amène parfois à affirmer que: "Les élèves qui ont des problèmes à l'école sont ceux qui ont également des problèmes dans leur milieu familial: parents pauvres et peu instruits, contexte instable sur le plan émotif ou matériel, foyer monoparental, etc." Pour ces personnes, même si elles n'en saisissent pas clairement les mécanismes et la nature, il existe dans la population scolaire et dans la société en général une certaine inégalité des chances qui transparaît dans le niveau de scolarisation atteint par les enfants. Certains sujets sont favorisés par le système, par la structure, par la famille, par l'école, ...; d'autres sujets ne peuvent pas profiter autant ni de la structure sociale en général, ni de la structure scolaire en particulier. Bref, il y aurait des causes sociales aux inégalités des chances des élèves par rapport à l'éducation, à la scolarisation.

D'autres enseignants/antes formulent, pour leur part, des jugements du genre: "Les élèves qui abandonnent leurs études sont d'incorrigibles fainéants qui sont habitués à tout avoir sans rien faire. Ce sont des élèves qui sont complètement démunis sur le plan intellectuel ou qui n'ont aucune motivation pour le travail intellectuel..." En somme, pour ces éducateurs/trices-ci, certains sujets ont des caractéristiques personnelles qui favorisent les études, d'autres n'en ont pas. Bref, il y aurait des causes psychologiques ou individuelles aux inégalités des chances des élèves par rapport à la scolarisation.

Ces témoignages souvent basés sur des observations informelles demeurent toutefois une forme d'information très aléatoire. De toute évidence, il faut dépasser l'apriorisme de ces affirmations et rechercher au-delà des raisons invoquées par des élèves ou de celles que certains éducateurs/trices présument les causes de l'abandon des études. Cette recherche permet de constituer une longue liste de facteurs susceptibles d'affecter plus ou moins la décision des étudiants de poursuivre ou d'abandonner leurs études. Breton (1972) à lui seul signale plus d'une vingtaine de ces facteurs. Cette liste risque d'être d'autant plus longue que les études à ce sujet ont adopté des points de vue bien différents, tantôt sociologique, tantôt psychologique, tantôt physiologique, etc., sans compter les contributions diversifiées de méthodologies souvent très différentes: historique, économique, mathématique, ethnographique, systémique, etc.

En présence d'une telle diversité de facteurs, il est facile de comprendre que l'étude de la décision scolaire pose non seulement le défi de préciser l'influence de chaque facteur séparément, mais également et surtout celui d'intégrer l'ensemble des influences parfois convergentes, parfois divergentes des multiples facteurs. Dans la plupart des recherches, c'est précisément ce dernier aspect qui, en règle générale, n'est pas suffisamment pris en considération tant sur le plan théorique que sur le plan empirique (Kifer, 1973). Les chercheurs démontrent assez bien l'influence particulière des facteurs psychiques ou biologiques; il démontrent tout aussi bien celle des facteurs sociaux ou culturels. Ils insistent rarement, au moins dans les recherches empiriques, sur l'analyse de l'interaction dynamique de ces facteurs que, pour des fins d'analyse, ils sont d'abord amenés à étudier séparément. Ce faisant, ils négligent le fait que la décision scolaire est un phénomène dont les multiples déterminants constituent les éléments d'un système interactif et évolutif, plutôt que le résultat d'une simple juxtaposition d'actions isolées.

Dans cet ordre d'idée, une recherche du genre de celle de Hershaff (1978) constitue un exemple de ce manque d'intégration. En effet, l'auteur fait l'étude de l'influence, sur la décision scolaire, de

pas moins de 26 facteurs psychiques, sociaux ou culturels. Le tout prend l'allure d'une véritable chasse aux facteurs puis aux variables dans laquelle les résultats s'accumulent les uns à côté des autres, sans qu'on puisse saisir le mécanisme qui les unirait ou qui expliquerait leur intervention. Suite à sa démarche, l'auteur confirme une quinzaine de relations entre différentes variables, d'une part, et la décision scolaire, d'autre part. Toutefois, les conclusions pratiques et précises qu'il peut tirer de cette masse de corrélations se révèlent en fin de compte bien minimes. En effet, même si Hershaff peut ainsi dégager les principales caractéristiques des élèves qui abandonnent prématurément l'école, il lui est impossible d'expliquer comment ils en arrivent à prendre cette décision. Pourtant, la clarification de cet aspect des actions humaines constitue un des objectifs prioritaires de la recherche scientifique. En l'occurrence, une clarification du processus qui génère la décision scolaire permettrait d'aider de façon pertinente ceux qui décident de quitter l'école trop tôt.

Cette exigence d'intégration posée, il reste à trouver un moyen d'intégrer effectivement en une structure logique cohérente les bribes d'explications que suggèrent les facteurs lorsqu'ils sont considérés isolément. Cette tâche est d'autant plus nécessaire que ces explications semblent parfois difficiles à réconcilier. Comment peut-on, par exemple, intégrer dans un même modèle explicatif les deux constatations suivantes: d'une part, plusieurs études (Breton, 1972; Boudon, 1973; Girod, 1977; Massot, 1978; Lévesque, 1979) établissent qu'en moyenne les élèves issus de milieux socio-économiques inférieurs quittent les études plus tôt que les élèves issus de milieux socio-économiques supérieurs;d'autre part, un nombre probablement aussi imposant d'études (Breton, 1972; Seeman, 1976; Hershaff, 1978; Zeeman, 1978) démontrent qu'en moyenne les élèves qui ont un sentiment intense d'aliénation quittent l'école plus tôt que les élèves dont le sentiment d'aliénation est moins intense. Si, à la suite de ces études, il était possible d'affirmer que le sentiment d'aliénation est simplement une caractéristique individuelle qui ne fait que médiatiser l'appartenance à une catégorie sociale supérieure ou inférieure, le problème d'intégration de ces deux causes de l'abandon ou de la persévérance scolaire serait de beaucoup simplifié. Les relations entre ces deux

variables pourraient s'exprimer ainsi: l'environnement d'un individu détermine les caractéristiques de sa personnalité qui, elles, déterminent ses décisions scolaires; ou encore, les facteurs socio-culturels produisent les facteurs psychiques qui déterminent les décisions. Mais il s'agirait alors d'une simplification grossière qui escamoterait en particulier l'aspect concomitant de l'influence de ces divers types de facteurs. La réalité est donc plus complexe et plus nuancée. Il y a, en fait, des élèves qui sont doublement pénalisés ou favorisés, à la fois par les facteurs socio-culturels (le statut socio-économique ou le niveau d'éducation, par exemple) et par les facteurs psychiques (le sentiment d'aliénation, par exemple) (Morissette, 1976). Il y a aussi des élèves issus de milieux socio-économiques inférieurs qui, quel que soit leur sentiment d'aliénation, n'en poursuivent pas moins leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études avancées (Seeman, 1976). Il y a aussi des élèves issus de milieux socio-économiques supérieurs qui, avec ou sans un tel sentiment d'aliénation, interrompent leur études (Hershaff, 1978). Enfin, il y a des élèves qui ont un sentiment d'aliénation intense même s'ils ont un statut socio-économique supérieur et d'autres élèves qui ont un sentiment d'aliénation peu intense même s'ils ont un statut socio-économique inférieur (Morissette, 1976). En somme, il faut prendre en considération le fait que les causes de la décision scolaire sont multiples et que les facteurs impliqués constituent un système dynamique où les interactions ont une importance capitale. En conséquence, il ne suffit pas de dire que l'abandon ou la persévérance scolaire dépend des facteurs psychiques, biologiques, socio-culturels ou organisationnels. Il faut de plus montrer comment ces facteurs interagissent et comment la décision scolaire découle de cette interaction.

De toutes les études récentes où on a tenté de constituer un système théorique cohérent pour expliquer le mode d'action des divers facteurs dans la prise de décision scolaire des étudiants/tes, celle de Boudon (1973, 1977 et 1979) suscite beaucoup d'intérêt. Après avoir passé en revue un bon nombre des études empiriques sur le sujet, ce chercheur présente un schéma des informations pertinentes sous forme de 13 énoncés qu'il synthétise par la suite en cinq propositions fondamentales. I' constitue ainsi,

quoique de façon approximative, une théorie microsociologique du choix scolaire. Son tour d'horizon l'amène à conclure qu'

> il existe des différences entre classes sociales dans la distribution de valeurs affectant les comportements scolaires (par exemple les valeurs liées à la conception de la réussite). En conséquence, toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure doit accorder en moyenne une valeur plus faible à l'enseignement comme moyen de réussite (hypothèse de l'existence de sous-cultures de classes).
>
> Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure aura en moyenne un certain handicap cognitif par rapport aux autres classes (hypothèse du déficit cognitif).
>
> Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure tend en moyenne à sous-estimer les avantages futurs d'un investissement scolaire (hypothèse du calcul coûts-avantages).
>
> Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure tend à surestimer les désavantages présents d'un investissement scolaire (hypothèse du calcul coûts-avantages).
>
> Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure tend, par rapport aux autres classes, à surestimer les risques d'un investissement scolaire (hypothèse du calcul coûts-avantages) (1979, pp. 215-216).

Comme le reconnaît l'auteur, certains aspects de cette théorie microsociologique nécessitent une démonstration supplémentaire et surtout une validation empirique. Il faudrait donc, comme il le signale,

> entreprendre des enquêtes s'efforçant de saisir la logique des décisions scolaires des familles et des adolescents. Dans quelle mesure les agents perçoivent-ils les coûts, avantages, risques de telle filière? Comment escomptent-ils les rémunérations futures? Comment évaluent-ils les risques qu'ils encourent? Des enquêtes décisionnelles de ce type relèvent assurément de la compétence du sociologue. Il s'agirait alors non plus d'enquêtes sociographiques mais d'enquêtes construites à partir de schèmes théoriques élaborés. Malheureusement, de telles enquêtes sont actuellement pratiquement inexistantes dans le domaine de la sociologie de l'éducation (1979, p. 218).

Ces enquêtes que souhaite Boudon, ces analyses de la logique des décisions scolaires et de la perception qu'ont les agents des coûts, avantages et risques d'un investissement scolaire, constituent en fait des études sur les attitudes de l'élève face à l'école et sur les conséquences de ces attitudes. Il s'agit donc de l'examen méticuleux de la valeur renforçante des stimuli scolaires ou autres susceptibles d'influencer le choix d'une décision scolaire plutôt que d'une autre.

En donnant cette signification à l'analyse du phénomène de l'abandon prématuré des études ou de la décision scolaire, on peut interpréter le problème formulé par Boudon de la façon suivante: au niveau de l'analyse sociologique, des tendances sont observées selon les groupes, des liens corrélatifs sont établis et des explications probabilistes fournies, mais l'attention est alors portée surtout sur les phénomènes collectifs émergents, sur l'aspect collectif des conduites individuelles. Pour devenir plus révélatrice, l'analyse doit descendre au niveau des comportements humains, au niveau ultime de ce que Boudon (1979) appelle l'individualisme méthodologique. Bref, l'analyse doit être psychologique en ce sens qu'elle doit s'attarder à l'explication des comportements individuels eux-mêmes.

Par ailleurs, la consultation des études psychologiques sur la décision scolaire, sur l'abandon ou la poursuite des études, sur ce que plusieurs auteurs appellent le phénomène de décrochage (dropout), ou sur d'autres phénomènes connexes (Keniston, 1960; Loken, 1973; Breton, 1972; Kifer, 1975; Mackey, 1974; Hershaff, 1978) révèle l'intervention, observée par plusieurs chercheurs, d'une attitude ou d'un facteur psychique qui revient avec une insistance remarquable. Il s'agit en l'occurrence du sentiment d'aliénation qui est une attitude négative notée chez plusieurs élèves. Le sentiment d'aliénation serait même, selon Bégin (1979), une des conséquences, fréquente et quasi inévitable, des caractères séquentiel, judiciaire et collectif de l'enseignement scolaire. Il s'agirait d'une attitude dont la fréquence augmenterait dans la plupart des milieux, y compris le milieu scolaire (Loken, 1973; Levine, 1977). Elle serait par ailleurs une des causes importantes d'un rendement scolaire moindre (Zeeman, 1978) et de l'abandon prématuré des études (Breton, 1972; Loken, 1973; Hershaff, 1978).

Bref, parmi les facteurs qui peuvent expliquer le processus de décision scolaire, les attitudes individuelles sembleraient cruciales. De plus, parmi toutes les attitudes qui déterminent, tout au moins en grande partie, ce processus, le sentiment d'aliénation semblerait exercer une influence prépondérante. Il faudrait donc admettre que l'explication du phénomène de décision scolaire passe par la compréhension de l'action des attitudes en général et du sentiment d'aliénation en particulier. Or, à cause particulièrement de la complexité du phénomène, cette compréhension n'est possible que si les principaux concepts utilisés s'intègrent d'abord dans un ensemble conceptuel assez vaste pour inclure le plus grand nombre possible d'aspects relatifs au phénomène lui-même et à ce qui l'accompagne. Il faudrait une théorie qui puisse inclure non seulement les concepts d'attitudes et de comportements en situation complexe de problème, mais qui présente également les causes des attitudes et des réponses, de même que leur interaction. Toutes ces exigences seraient donc primordiales dans l'interprétation du processus de décision scolaire.

La problématique décrite ci-dessus se présente en somme de la façon suivante. D'une part, le phénomène d'inégalité des chances des élèves face à la scolarisation ou de persévérance très inégale dans les études constitue un problème que les sociétés modernes n'ont pas réussi à résoudre de façon satisfaisante malgré de sérieux efforts en ce sens (Boudon, 1973; Hurn, 1979). L'abandon des études demeure très fréquent, particulièrement au niveau du cours secondaire (FCSCQ, 1975; Hershaff, 1978; Lévesque, 1979). D'autre part, la grande majorité des études qui ont traité de ce sujet et qui ont souvent même inspiré certaines des politiques inefficaces des gouvernements, celles sur l'enseignement compensatoire et sur l'école libre, par exemple (Hurn, 1979), sont inadéquates. Ou bien elles ne disposent d'aucun cadre théorique d'analyse, ou bien elles ont recours à des modèles théoriques dont les capacités d'explication et d'intégration du phénomène atteignent vite leurs limites. De nombreuses erreurs d'interprétation des phénomènes sont ainsi générées. Une chose demeure pourtant évidente: le champ de la recherche sur l'inégalité des chances devant la scolarisation doit être exploré. Ce domaine d'études constitue une priorité tant sur le plan théorique que sur

le plan empirique. Tant la société que les individus attendent beaucoup sous ce rapport.

Dans la présente démarche, c'est précisément ce domaine d'études qui est considéré. Toutefois, un soin particulier est d'abord accordé à l'élaboration d'une pensée théorique suffisamment exhaustive pour inclure tous les principaux concepts relatifs au phénomène de décision scolaire. A cet effet, le paradigme du béhaviorisme social sert de système de référence. Il s'agit en l'occurrence d'un ensemble conceptuel qui a été développé ces dernières années particulièrement par Arthur W. Staats (1963, 1964, 1971, 1975, 1977). Dans ce paradigme, une jonction rigoureuse est enfin établie entre plusieurs concepts considérés jusqu'ici comme irréconciliables, soit d'une part ceux qui pourraient être associés à une approche personnaliste de l'étude de l'homme en opposition avec ceux qui, d'autre part, se rapporteraient à une approche béhavioriste élémentaire du même objet d'études. Il devient possible de définir les comportements des personnes et des groupes en tenant compte à la fois de leurs caractéristiques personnelles et collectives, des situations antérieures et concomitantes, des influences passées et présentes, des interactions sociales ou autres.

La tâche consiste donc essentiellement à mettre en évidence la nature, les caractéristiques et les causes principales de la décision des élèves de poursuivre ou d'abandonner leurs études et de situer ces causes les unes par rapport aux autres. Tel que le fera ressortir le paradigme du béhaviorisme social, de toutes les causes possibles ou réelles, les conditions générales et scolaires d'apprentissage, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires comptent parmi les plus déterminantes. Comment se fait-il qu'il en soit ainsi? Jusqu'à quel point ces causes sont-elles déterminantes? Quelle est la valeur relative de cette importance selon le temps et selon le contexte? Comment ces causes agissent-elles sur la décision scolaire? Voilà autant de questions qui seront posées au paradigme et auxquelles des réponses précises seront données puis vérifiées empiriquement.

En un premier temps, il s'avère donc nécessaire d'exposer les éléments du paradigme du béhaviorisme social qui permettront ensuite l'analyse du phénomène de décision scolaire. Le prochain chapitre du rapport contient une synthèse de ces éléments théoriques fondamentaux.

Chapitre II

Quelques éléments fondamentaux du paradigme du béhaviorisme social

La première étape de la présente démarche de recherche comporte un exposé du cadre théorique qui conférera aux concepts et aux facteurs pertinents leur sens précis, celui qui inspirera par la suite tant la sélection des données que leur interprétation. Elle commence donc par le choix d'une théorie parmi toutes celles qui, tout au moins à priori, semblent possibles.

Comme il a été signalé au précédent chapitre, le paradigme du béhaviorisme social, exposé et développé surtout par Staats (1963, 1964, 1971, 1975, 1977), constitue ici le cadre de référence adopté tout au long de l'étude. La raison essentielle de l'utilisation de ce paradigme est qu'il a l'avantage marqué d'intégrer dans une seule et même structure théorique non seulement tous les concepts nécessaires à la présente démonstration, mais également des approches longtemps considérées comme irréconciliables (Leduc, 1980). Il permet ainsi une représentation beaucoup plus unifiée des diverses dimensions de l'homme et de ses comportements.

A l'origine de ce paradigme, il y a trois principes fondamentaux que l'auteur décrit et démontre avec une insistance d'autant plus particulière qu'il les considère comme nécessaires à la compréhension et à l'explication du comportement humain. Le premier stipule que l'homme est un être qui apprend. Selon le deuxième, ce que l'homme a appris en un premier temps sert ensuite de base à de nouvelles acquisitions. Et enfin, selon le troisième, les réponses que donne un sujet ont une caractéristique stimulus, en ce sens qu'elles peuvent susciter de nouvelles réactions chez le même sujet, ce qui complète d'ailleurs le deuxième principe. Autrement dit, une personne est ce qu'elle est, en grande partie, par apprentissage. Cet apprentissage subit les effets des déterminants importants suivants: l'environnement, ou la situation vécue, puis l'apprentissage déjà réalisé, ou les répertoires de réponses, ou la personnalité acquise.

Appliqués aux attitudes, ces trois principes peuvent s'interpréter comme suit. D'abord la personne a appris les attitudes qu'elle a. Une fois acquises, ces attitudes déterminent en partie non seulement les nouvelles réponses et donc l'acquisition de nouvelles attitudes, mais également l'acquisition de connaissances et d'habiletés instrumentales. C'est ainsi que les attitudes doivent être analysées comme des effets et donc comme des produits de l'apprentissage, puis comme des causes et donc comme une base de l'apprentissage subséquent et des nouveaux comportements instrumentaux, dont la décision scolaire.

Ce chapitre décrit d'abord, dans le contexte du paradigme du béhaviorisme social, le processus d'apprentissage des attitudes puis de leur transformation. Il traite ensuite de l'influence des attitudes, déjà acquises par une personne, sur l'évolution subséquente de son apprentissage et de ses comportements instrumentaux. Il expose un peu plus en détail une des caractéristiques de la personne, en raison particulièrement de son importance primordiale dans la prise de décision, scolaire ou autre, tout comme dans un grand nombre de comportements humains. Il s'agit en l'occurrence du concept de soi. Il est à noter que dans cet exposé la pensée de Staats est souvent mise en relation avec le domaine scolaire impliqué dans cette étude.

Le système des attitudes

Dès les premières années de sa vie, toute personne, règle générale, apprend un grand nombre de réponses d'adaptation à son milieu. Ces réponses, d'abord relativement simples, se complexifient rapidement et constituent graduellement ce que Staats (1975) appelle des répertoires de comportements fondamentaux relatifs aux domaines des émotions, des motivations, des connaissances et des habiletés instrumentales.

Les multiples ensembles de répertoires, ou les constellations de répertoires, évoluent constamment et interagissent les uns sur les autres et sur le milieu. Ces ensembles peuvent être considérés comme

les parties de systèmes plus globaux où, malgré des frontières très poreuses, il est avantageux de distinguer, pour des fins d'analyse surtout, le système des émotions et des motivations, le système verbo-cognitif et le système instrumental.

Dans la présente démarche, même s'il ne faut pas oublier le rôle des systèmes verbo-cognitif et instrumental, l'attention est concentrée surtout sur le système des émotions et des motivations, car c'est là que Staats présente sa pensée sur les attitudes en tant qu'effets et en tant que causes. Voici donc comment, selon cet auteur, les attitudes peuvent être acquises ou apprises et comment elles peuvent être changées une fois acquises.

Les attitudes en tant qu'effets

A. L'acquisition des attitudes

A la base de l'acquisition de la plupart des attitudes par un être humain, il y a le principe du conditionnement classique. Certains stimuli déclenchent, de façon naturelle et inconditionnelle, des émotions dans l'organisme humain. Ainsi en est-il de la nourriture, de la stimulation sexuelle, de la chaleur, etc., qui suscitent des réponses émotives agréables dans un organisme qui en a été privé, et du froid, de la lumière intense, du son strident, etc., qui, pour leur part, provoquent des réponses émotives désagréables dans le même organisme.

Lorsque, en situation de conditionnement classique, ces stimuli inconditionnels sont pairés avec des stimuli neutres, ces derniers acquièrent graduellement la propriété de susciter des réponses émotives semblables à celles que déclenchaient les stimuli inconditionnels. Il y a donc conditionnement classique de premier ordre puisqu'il est réalisé à partir de stimuli qui déclenchent, de façon naturelle, des réponses émotives. Les stimuli qui acquièrent cette nouvelle propriété peuvent être tout aussi bien des objets (des jouets, des meubles, des lieux physiques, etc.), des personnes (des parents, des étrangers, des enfants, etc.),

des événements (des gestes, des bruits, des rencontres, etc.) que les mots qui les représentent.

Par ailleurs, des stimuli d'abord neutres ayant acquis la propriété de susciter des réactions émotives positives ou négatives peuvent, à leur tour, être pairés à d'autres stimuli neutres. Ces derniers acquièrent, eux aussi, la propriété de provoquer, dans l'organisme, des émotions agréables ou désagréables. Il y a alors conditionnement d'ordre supérieur. Ainsi, les paroles d'un parent qui suscitent chez son enfant une réponse émotive positive, parce qu'elles ont été associées antérieurement à de la nourriture, peuvent par la suite transférer cette propriété affective à sa voix, à son parfum, à son regard ou à sa simple présence. Par conditionnement classique d'ordre supérieur, ces stimuli en viennent à provoquer une réaction agréable chez l'enfant. Par ailleurs, l'expression verbale "Ne touche pas!", après avoir été pairée un certain nombre de fois avec une petite tape donnée à un enfant, peut être utilisée par la suite pour susciter chez le même enfant une réponse émotive négative chaque fois, par exemple, qu'il touche à un objet dangereux ou qu'il accomplit une tâche qui risque de briser un objet. Il y a apprentissage d'une réaction négative en présence de ces objets par conditionnement classique d'ordre supérieur parce que le stimulus "Ne touche pas!", d'abord neutre, a acquis une valeur affective négative qu'il peut maintenant transférer à d'autres stimuli.

En somme, les attitudes ont leur source dans les stimuli qui provoquent, de façon naturelle et sans apprentissage, des réactions émotives. Les multiples pairages qui s'effectuent par la suite tout au long de la vie d'un organisme humain, constituent graduellement un système complexe de stimuli qui ont la propriété de susciter des émotions ou des attitudes dans cet organisme. Le conditionnement classique de premier ordre ou d'ordre supérieur est le principe de cette acquisition des attitudes.

Il est à noter que les stimuli qui ont acquis une propriété émotive peuvent non seulement servir à conditionner de nouveaux stimuli, mais

ils peuvent également être utilisés comme stimuli renforçateurs lors du conditionnement instrumental. En effet, s'ils sont placés après une réponse instrumentale, ils ont pour effet d'augmenter la force avec laquelle le stimulus directif déclenche la réponse et en conséquence d'accroître la probabilité d'occurrence de la réponse, s'ils sont agréables, ou de la diminuer s'ils sont désagréables. Ils comportent donc une double fonction: une fonction d'abord émotive ou affective (A), puis une fonction renforçante (R).

Par ailleurs, qu'ils soient inconditionnels ou conditionnels, les stimuli renforçateurs suscitent des réponses physiologiques internes dont l'existence a des implications sur l'étude du conditionnement instrumental. En effet, la séquence des événements, lors d'un tel conditionnement, est la suivante. D'abord, un stimulus directif apparaît. Puis la réponse instrumentale se produit. Enfin, cette dernière est suivie du stimulus renforçateur. "Cependant, ce dernier stimulus suscite des réponses physiologiques internes qui sont conditionnées par les stimuli alors présents dans la situation, en particulier par le stimulus directif" (Staats, 1975, p. 38). Ceci signifie que, dans un tel processus, les stimuli qui ont une fonction directive (D), en ce sens qu'ils contrôlent des réponses instrumentales, acquièrent également les fonctions affective et renforçante grâce à un conditionnement classique voilé. Ils en viennent ainsi à susciter des réponses physiologiques internes et augmentent d'autant la force avec laquelle ils contrôlent les réponses instrumentales. En somme, le processus de conditionnement instrumental donne lieu à une forme voilée de conditionnement classique, permettant à des stimuli d'acquérir les trois fonctions A, R et D. Après un certain nombre d'essais, de tels stimuli peuvent donc susciter des émotions positives ou négatives, renforcer positivement ou négativement des réponses instrumentales et contrôler ces mêmes réponses instrumentales.

Si cet apprentissage se répète, si les essais de conditionnement instrumental se multiplient, la personne acquiert de nombreux ensembles de réponses physiologiques internes et de réponses instrumentales (d'approche ou d'évitement) appropriées aux multiples stimuli qui possè-

dent d'ores et déjà les trois fonctions. Ces ensembles constituent en fait les répertoires de comportements fondamentaux du système A-R-D de cette personne.

Le système A-R-D est donc un agencement des répertoires de comportements, c'est également l'organisation et la structuration des trois fonctions que peuvent remplir les divers stimuli inclus dans ces répertoires de comportements. Et l'histoire de la constitution d'un système A-R-D, c'est la succession enchevêtrée de myriades d'essais de conditionnement classique ou instrumental. Enchevêtrement tel qu'il est impossible que deux individus puissent subir exactement les mêmes conditionnements. Il est donc impossible que les répertoires appris par deux personnes soient identiques en tous points. Par ailleurs, comme l'explique Staats (1975), la similitude entre certains contextes d'apprentissage peut occasionner des ressemblances plus ou moins marquées dans les attitudes ou dans les sous-systèmes A-R-D de personnes ou de groupes de personnes qui vivent ainsi des conditions d'apprentissage similaires. Tel est le cas, par exemple, des enfants d'une même famille, des sujets d'un même milieu socio-économique, des groupes d'une même nation ou d'une même culture. Des expériences partiellement identiques ou semblables provoquent l'acquisition de systèmes A-R-D plus ou moins analogues sous certains rapports. Selon Staats (1975), cette hypothèse a été maintes fois vérifiée et il cite, avec raison d'ailleurs, les observations de Rosen (1956) pour confirmer son exposé.

D'une façon beaucoup plus générale, le béhaviorisme social stipule que la qualité et la quantité relatives des expériences d'apprentissage ont une influence d'autant plus marquée sur l'acquisition du système A-R-D que l'apprentissage est cumulatif et hiérarchisé. Plus nombreux sont les essais auxquels la personne est soumise, plus nombreuses sont les réponses appropriées aux stimuli et, comme il en sera fait mention plus loin, plus cet apprentissage rend possible et efficace l'apprentissage de nouvelles réponses. Même qu'en vertu du principe de généralisation, tout stimulus similaire soit à un stimulus inconditionnel, soit à un stimulus conditionnel, tend lui-même à déclencher une réponse similaire, accélérant d'autant le processus évolutif.

Particulièrement chez l'être humain, plusieurs comportements se produisent au moment où il y a interaction entre les sujets. Plusieurs réponses tant individuelles que collectives sont apprises à cette occasion, certaines d'entre elles étant de nature essentiellement sociale. Ainsi en est-il du langage oral ou écrit, à titre d'exemple. De façon générale, les principes qui valent pour les comportements individuels, valent également pour les comportements sociaux car la notion de système A-R-D "intègre le concept de personnalité, de même que les principes de l'apprentissage, dans l'interprétation qu'elle donne à l'interaction sociale, accordant une importance capitale au concept d'attitudes en tant que réponses émotives" (Staats, 1975, p. 209). En effet, une partie du système des émotions et des motivations d'une personne est constituée d'attitudes par rapport à des stimuli sociaux, attitudes qui peuvent être apprises lors des interactions sociales. C'est alors que les caractéristiques physiques des personnes peuvent agir comme des stimuli sociaux inconditionnels ou conditionnels. Par ailleurs, plusieurs réponses ou attitudes sociales peuvent être apprises par un sujet parce qu'elles sont renforcées par le genre de comportements qu'elles suscitent chez les autres sujets impliqués dans l'interaction. Ainsi en est-il, par exemple, de l'élève félicité pour un travail difficile bien accompli. Il apprend les comportements sociaux relatifs aux standards élevés, au rendement exceptionnel.

Ainsi, dans la vie d'une personne, il y a une multitude d'occasions où des pairages se produisent entre toutes sortes de stimuli sociaux, d'une part, et d'autre part, plusieurs stimuli différents, de premier ordre ou d'ordre supérieur, sociaux ou pas. La présence de la mère, sa voix, ses mots, ses gestes, peuvent être associés, chez le jeune enfant, à la nourriture, aux caresses, à l'élimination de sensations aversives, puis en venir à susciter, grâce à ce conditionnement, des émotions positives. Plus tard, il s'agira de l'attention ou de l'approbation sociales ou de plusieurs autres stimuli sociaux qui constitueront une partie importante du système A-R-D de l'enfant puis de l'adulte.

Ces dernières remarques complètent ce qui constitue une brève description très schématique d'un premier aspect du système A-R-D, celui

de son acquisition telle que Staats (1975; 1977) la définit dans son paradigme.

B. Le changement des attitudes

En ce qui a trait au changement des attitudes, il peut s'agir soit d'un changement plutôt temporaire qui accompagne souvent une opération de privation ou de rassasiement, soit d'un changement plus stable et habituellement plus lent qui nécessite alors en contrepartie une intervention plus importante. Car "l'apprentissage (des attitudes) est permanent à moins que n'interviennent l'extinction, la punition ou le contreconditionnement" (Staats, 1964, p. 294). Dans la présente étude, l'attention est centrée sur l'évolution du processus de décision scolaire et donc sur les changements à long terme plutôt que sur les changements temporaires et instables. C'est donc de la deuxième forme de changement qu'il est question. Bref, ce sont les processus d'extinction, de contreconditionnement et de punition qui sont abordés dans les prochains paragraphes.

1. L'extinction

Il y a extinction soit lorsqu'un stimulus conditionnel se présente à plusieurs reprises sans qu'il y ait pairage avec le stimulus inconditionnel qui lui a originellement donné sa valeur affective, soit lorsque la réponse donnée en présence d'un stimulus directif n'est plus suivie de stimulus renforçateur.

En ce qui a trait aux attitudes, il s'agit bien entendu du premier cas, soit de l'extinction en conditionnement classique. Cette dernière peut être définie ainsi: même si une réponse émotive a été fortement conditionnée par un stimulus, alors que ce stimulus est présenté à plusieurs reprises sans jamais être pairé avec le stimulus inconditionnel, le conditionnement de ce stimulus s'affaiblit progressivement, et il y a extinction. Ainsi, un enfant qui a été conditionné à une réponse négative à la vue d'un chien, parce que ce dernier lui a fait mal en voulant

le lécher, peut être conditionné à ne plus avoir peur de ce même chien, si, après intervention, il est placé à plusieurs reprises en présence du même chien ou d'un chien semblable sans que le stimulus aversif ne se reproduise jamais. De même, un élève qui a développé une attitude positive à l'égard des devoirs scolaires faits à la maison parce que ses parents les ont pairés avec de l'attention, des félicitations, des friandises mêmes, alors que l'enfant était en première année, peut perdre cette attitude positive si, pendant les années qui suivent, ces pairages disparaissent et ne sont remplacés par aucun stimulus positif équivalent.

2. Le contreconditionnement

Par ailleurs, la même réponse de crainte en présence d'un chien peut être changée en associant la vue de ce dernier à des stimuli appétitifs susceptibles de provoquer une réponse positive incompatible avec la réponse négative de crainte. Ainsi en est-il de la nourriture ou des friandises qui, données à l'enfant en présence du chien, suscitent une réponse affective incompatible avec sa crainte du chien. Pour réussir un tel contreconditionnement, il faut toutefois que le nouveau stimulus provoque la nouvelle réponse avec plus de force que ne le fait le stimulus original pour la réponse inappropriée.

Le contreconditionnement peut être utilisé soit pour rendre positive une attitude négative, soit pour rendre négative une attitude positive. Il s'agit en somme "d'un processus au cours duquel un stimulus qui déclenche la réponse émotive appropriée est pairé, un certain nombre de fois, avec le stimulus qui déclenche la réponse émotive inappropriée" (Leduc, 1980, p. 18).

3. La punition

Alors que le contreconditionnement vise à remplacer une réponse inappropriée par une réponse appropriée, la punition tend à éliminer la réponse inappropriée. Il y a par ailleurs deux formes de punitions: celle où un stimulus aversif est présenté après une réponse instrumentale et celle où un stimulus appétitif est retiré au moment où apparaît une répon-

se instrumentale. Les conséquences sur l'apprentissage sont les mêmes. Selon Staats (1977), ces conséquences sont les suivantes. L'apparition du stimulus négatif ou le retrait du stimulus positif qui suit la réponse dans un procédé de punition déclenche une réponse affective négative qui est associée aux stimuli présents dans la situation. Dans de telles conditions, la force avec laquelle le stimulus directif contrôle une réponse instrumentale diminue et le sujet apprend à éviter la réponse instrumentale aux conséquences aversives. Il apprend également une émotion négative à l'égard de ce qui se produit au moment où il est puni. Il apprend enfin cette même émotion négative à l'égard de stimuli présents dans l'environnement immédiat au même moment. Ainsi, un parent qui punit fréquemment son enfant risque-t-il de devenir pour cet enfant un stimulus aversif qui déclenche des réponses négatives. Des réactions semblables peuvent être provoquées par le professeur qui, en donnant de longs devoirs supplémentaires à un élève turbulent ou distrait, le prive de sorties agréables ou de programmes de télévision intéressants.

Par ailleurs, si des mots du langage sont associés à des émotions positives ou négatives, ils acquièrent eux-mêmes la propriété de susciter ces émotions. Ces mots peuvent alors servir de stimuli renforçateurs et donc de récompenses ou de punitions, en plus d'exercer un contrôle sur des comportements d'approche et d'évitement. Ainsi en est-il des qualificatifs respectivement positifs (travailleur, appliqué, soigné,...) ou négatifs (paresseux, distrait, salaud, ...) qui sont souvent employés dans la famille ou à l'école.

En somme, la compréhension des effets de la punition sur l'apprentissage des attitudes doit tenir compte non seulement de la punition physique, mais également de la punition sociale liée à l'utilisation du langage et qui a alors pour nom, entre autres, la désapprobation.

C. Conclusion

Bref, le système des attitudes est un effet de l'apprentissage où intervient le conditionnement classique de premier ordre ou d'ordre

supérieur, voilé ou manifeste. La multiplicité des conditions d'apprentissage favorise l'apparition chez chaque individu d'un système A-R-D unique; la similitude partielle de ces conditions d'apprentissage aboutit à certaines ressemblances des systèmes A-R-D selon les familles, les groupes de compagnons ou de compagnes de jeux, les classes sociales. D'autant plus que l'interaction entre les individus et les groupes constitue elle-même une forme d'apprentissage des attitudes.

Une fois apprises, les attitudes peuvent être modifiées de façon temporaire et relativement rapide par des opérations de privation ou de rassasiement. Elles peuvent également subir des transformations plus stables et persistantes grâce aux procédés d'extinction, de contreconditionnement et de punition.

Les attitudes en tant que causes

Une fois acquises, les attitudes peuvent déterminer l'apprentissage subséquent réalisé par une personne. Il s'agit alors d'une conception des attitudes qui, chez les théoriciens personnalistes, correspond à la notion de trait de personnalité. Staats (1975) reprend cette conception dans ses grandes lignes, mais il l'adapte à son paradigme. Il traite alors du système A-R-D d'une personne, ou du système de ses émotions et de ses motivations, en tant que cause des connaissances et des habiletés apprises ultérieurement par une personne, en tant que facteur déterminant des réponses instrumentales éventuellement manifestées.

Les sections qui suivent exposent cette vision de Staats. Il est question d'abord du fait que le système A-R-D d'une personne a comme première conséquence de marquer le développement ultérieur de son système A-R-D lui-même. Il favorise ou défavorise, par exemple, l'apprentissage de sous-systèmes tels que la valorisation de l'attention et de l'approbation sociales ou du succès personnel, sous-systèmes dont il sera question ici particulièrement à cause de leur importance primordiale en milieu scolaire.

Comme autre effet, le système A-R-D influence l'apprentissage verbo-cognitif, lui aussi fondamental à l'école, de même que l'apprentissage sensori-moteur.

Bref, dans le paradigme du béhaviorisme social, le système des attitudes d'une personne, combiné avec la situation, agit comme cause importante de l'apprentissage ultérieur que peut réaliser cette personne.

A. Le système A-R-D, cause de son propre développement

Un stimulus neutre ne peut acquérir des propriétés émotives que s'il est pairé à un stimulus qui a déjà de semblables propriétés. A part les stimuli inconditionnels, seuls les stimuli qui font déjà partie du système A-R-D d'une personne peuvent donc permettre à cette personne d'acquérir de nouvelles attitudes. La nature des fonctions de ces stimuli est évidemment cruciale en de telles circonstances car elle détermine le genre d'apprentissage subséquent. Ce principe peut être illustré en recourant à un exemple semblable à celui que Staats (1975) utilise lui-même.

Si Johanne rencontre Jean pour la première fois et que, à cette occasion, ils vont au concert, le pairage de Johanne (qui est, au début, un stimulus plutôt neutre pour Jean) et du concert (qui est un stimulus ayant déjà, dans le système A-R-D de Jean, une certaine valeur émotive) a une chance de développer chez Jean une attitude pour Johanne qui soit la même que celle éprouvée pour le concert. La valeur émotive agréable ou désagréable du stimulus concert, et probablement de nombreux autres stimuli pairés lors de la même rencontre, a une certaine importance dans la détermination de l'attitude que Johanne suscitera chez Jean à l'avenir. Le même principe peut s'appliquer, par exemple, à l'élève qui rencontre pour la première fois son professeur. Certains stimuli présents lors de cette rencontre, l'ambiance de la classe, les vêtements du professeur, son allure, la matière enseignée, etc., peuvent favoriser l'apparition d'une attitude positive ou négative par pairage avec la personne du professeur.

Par ailleurs, deux individus qui subissent apparemment le même essai de conditionnement classique n'acquièrent pas nécessairement la même attitude. En effet, le stimulus utilisé dans le pairage peut d'ores

et déjà provoquer une émotion négative chez un des sujets et une émotion positive chez un deuxième et enfin n'avoir aucune valeur émotive pour un troisième. En somme, l'état du système A-R-D d'un sujet est déterminant dans l'acquisition de nouvelles attitudes.

Non seulement faut-il se rendre compte que la présence de stimuli A-R-D positifs ou négatifs peut susciter des réponses émotives respectivement positives ou négatives et donc contrôler des réponses instrumentales d'approche ou d'évitement, mais de plus, il faut se rappeler que l'absence totale ou partielle de stimuli A-R-D positifs ou négatifs peut expliquer un apprentissage déficitaire de nouveaux stimuli A-R-D ou d'autres habiletés. En effet, dans de telles conditions de rareté de stimuli A-R-D, les stimuli qui sont d'abord neutres et qui acquièrent normalement leurs propriétés émotives et motivantes pour une personne grâce au conditionnement classique ne peuvent plus le faire que difficilement puisque, à cause du nombre trop réduit de stimuli conditionnels, plusieurs essais s'avèrent inefficaces.

Appliquée au domaine de l'apprentissage scolaire, la notion de système A-R-D revêt d'emblée une importance d'autant plus cruciale que plusieurs répertoires fondamentaux de stimuli émotifs ou d'attitudes y jouent un rôle essentiel en tant que renforçateurs nécessaires à l'acquisition des autres systèmes de la personnalité, le système verbo-cognitif, entre autres. L'école en général, et l'école traditionnelle peut-être de façon plus marquée, fonde son action auprès des élèves à peu près exclusivement sur quelques répertoires fondamentaux ou quelques sous-systèmes A-R-D qui servent de renforçateurs: l'attention sociale, l'approbation ou la désapprobation sociales et le succès personnel, ce dernier incluant le désir de compétition et la recherche de standards d'excellence. Vu l'importance en milieu scolaire de ces répertoires de stimuli A-R-D, les prochains paragraphes résument une partie de la pensée de Staats (1963, 1977) sur le sujet.

1. L'attention sociale

L'attention sociale, c'est la propriété stimulante acquise par une personne qui en regarde une autre, qui l'écoute, qui la touche, en somme qui lui manifeste de l'attention d'une façon ou d'une autre. La valeur affective d'un tel stimulus est acquise par conditionnement classique. Elle est donc fonction, tel qu'il vient d'être démontré, des stimuli A-R-D disponibles dans le système du sujet. Car, à l'origine, l'attention des gens a dû être associée à des stimuli inconditionnels ou conditionnels agréables (de la nourriture, de la chaleur, des caresses, des gestes, des paroles, etc) ou à des stimuli aversifs (des paroles fortes, des fessées, des privations de nourriture, des menaces, etc.). Le résultat de ces pairages a été la création d'un nouveau répertoire de comportements où l'attention sociale a acquis pour chaque personne une valeur déterminée, positive ou négative selon les stimuli impliqués. Or ce répertoire a d'autant plus de chances de comporter des stimuli A-R-D nombreux et appropriés que le système original de la personne est lui-même riche et varié en stimuli conditionnels, en admettant bien entendu que tous les autres facteurs soient équivalents.

La valeur accordée à l'attention des gens et particulièrement à l'attention de l'enseignante/ant et des pairs constitue un élément prioritaire du système A-R-D de tout élève qui se prépare à subir les longues séances fastidieuses d'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, des habiletés motrices, etc. qui l'attendent à l'école traditionnelle. Car l'attention sociale, surtout celle de l'enseignante/ant sera fréquemment l'un des rares renforçateurs positifs disponibles. Et encore là, à condition que cette valeur positive fasse partie des attitudes déjà apprises par le jeune dans sa famille ou que l'école se soit préoccupée de la lui faire apprendre.

2. L'approbation et la désapprobation sociales

Grâce encore une fois à de multiples essais de conditionnement classique, l'enfant apprend à distinguer une réaction approbatrice de la

part des diverses personnes qui l'entourent, d'une réaction désapprobatrice issue des mêmes personnes. L'approbation et la désapprobation sociales sont, en fait, des formes particulières d'attention sociale, formes qui comprennent surtout, mais pas exclusivement, des stimuli verbaux qui ont pour but explicite d'encourager (ou de décourager) la répétition d'un comportement. Encore une fois est-il nécessaire que le système A-R-D original du sujet soit bien pourvu de stimuli conditionnels pour qu'un apprentissage de ces répertoires fondamentaux se produise efficacement. D'autant plus que les stimuli qui vont de pair avec l'approbation ou la désapprobation sociales sont nuancés et variés, allant du froncement des sourcils à l'assaut physique, du simple geste des yeux aux violentes claques, des mots simples aux longues tirades, etc, certains gestes ou certaines paroles, identiques en soi, ayant parfois une valeur positive, parfois une valeur négative, selon les milieux ou les circonstances. Comment un observateur non initié pourrait-il croire par exemple, que l'assaut que subit un joueur de hockey qui vient de compter le but gagnant est en fait un geste d'approbation?

En milieu scolaire, il faut être en conséquence prudent dans l'interprétation de la valeur qu'accordent les élèves à des gestes et à des paroles d'approbation ou de désapprobation. Car l'enseignante/ant peut facilement être en présence de sujets n'ayant pas appris à discriminer une réaction d'approbation d'une réaction de désapprobation. Il peut également s'agir de sujets ayant subi un apprentissage inapproprié par rapport à ces stimuli. Ainsi, les longues approbations verbales sont sans doute inefficaces dans le cas des élèves d'un cours professionnel court, surtout si elles sont faites en présence des pairs.

Par ailleurs, même si le répertoire des stimuli d'approbation et de désapprobation est approprié, il faut que l'enseignante/ant tienne compte du fait que les récompenses qui consistent en marques d'attention, d'affection et d'approbation n'ont pas une efficacité illimitée, loin de là. Il est même préférable de ne les utiliser que lors d'essais d'apprentissage simples et plutôt brefs, tellement leur impact est souvent réduit. Avec de tels stimuli, le rassasiement peut se produire vite. De même en

est-il de l'extinction qui peut rapidement affecter la valeur de ces mêmes stimuli, surtout si les parents ou les enseignants/antes omettent "d'améliorer la force et l'efficacité de l'attention, de l'affection et de l'approbation en les combinant avec d'autres renforçateurs" (Staats, 1977, p. 231) plus puissants et plus persistants.

Cette dernière remarque fait ressortir à nouveau l'importance, pour tout élève, du système A-R-D déjà acquis. Ce dernier constitue un déterminant essentiel de l'apprentissage subséquent de sous-systèmes A-R-D essentiels en milieu scolaire.

3. Le succès personnel

Avec l'attention et l'approbation, le succès personnel est un ensemble de stimuli qui sert régulièrement de conséquence aux tâches accomplies en milieu scolaire. Or le succès personnel scolaire ou autre, n'a aucune valeur en soi et si les étudiants ont une attitude à son égard, c'est qu'ils l'ont apprise. Et ils l'ont acquise probablement de la façon suivante.

Si on observe le comportement des parents lorsque leurs enfants accomplissent, dès leur très jeune âge, des actions nouvelles, des réponses instrumentales difficiles ou réalisent des comportements complexes, on constate, schématiquement, deux éventualités. D'une part, certains parents récompensent leurs enfants en employant des stimuli A-R-D déjà intégrés dans leur système des émotions et des motivations. Autrement dit, ils renforcent, grâce aux répertoires affectifs déjà acquis, le fait de vaincre des difficultés, d'obtenir du succès. Par contre, d'autres parents laissent simplement passer ces événements sans y attacher aucune importance. Il arrive même qu'ils les rendent aversifs en punissant leurs auteurs sous prétexte que de tels comportements sont la cause de désagréments, de bruits et de bris par exemple.

Dans le premier cas, les réponses instrumentales manifestes, parce que régulièrement renforcées positivement, se répètent plus souvent et de nombreux stimuli acquièrent par la même occasion des fonctions A, R

et D de plus grande valeur. De telles réponses, ainsi renforcées, peuvent elles-mêmes devenir des stimuli renforçateurs. Il y a alors autorenforcement. Les enfants en viennent à ressentir une émotion plaisante associée à des comportements de succès, même si ces comportements sont difficiles à réaliser. Et si les essais sont suffisamment nombreux et variés, il y a généralisation et différenciation. Ainsi, le travail scolaire bien fait et réussi peut-il acquérir graduellement sa propre récompense, son propre renforcement grâce à un système A-R-D préalablement appris dans la famille ou ailleurs.

Dans le second cas, les réponses instrumentales manifestes ne sont plus renforcées positivement que par les stimuli inconditionnels et par un nombre limité de stimuli conditionnels utilisés occasionnellement par les parents. Si bien que de telles réponses manifestes ont beaucoup moins de chances de se répéter aussi souvent que dans le premier cas. Plusieurs stimuli peuvent ainsi perdre graduellement leur fonction directive ou ne pas l'acquérir. La situation s'aggrave encore plus vite si le recours à la punition s'avère fréquent. Particulièrement les réponses instrumentales difficiles, faute de renforçateurs positifs d'assez grande valeur, risquent de ne se manifester que très rarement. Le succès en général, et le succès scolaire en particulier, n'a donc pratiquement aucune chance de devenir autorenforçant.

Ce qui est vrai pour le succès personnel ou scolaire s'applique également à toute une série d'événements semblables ou connexes. Ainsi, les stimuli associés au fait d'atteindre une performance élevée, de répondre à des exigences et à des critères précis, de fournir un rendement excellent, d'améliorer des résultats, de surpasser les autres, etc. sont des stimuli qui n'ont de valeur affective que celle acquise par un apprentissage basé en grande partie sur les stimuli qui font déjà partie des répertoires du système A-R-D d'une personne.

Bref, d'une part, les nouvelles attitudes sont acquises par conditionnement classique et, d'autre part, dans un tel processus, il faut que des stimuli aient déjà acquis une valeur émotive ou affective pour qu'il y ait pairage efficace avec les stimuli neutres. Qu'il s'agisse du

domaine général de la personnalité humaine ou d'un domaine spécifique comme celui des habiletés scolaires, le système A-R-D que possède un individu à un moment donné détermine, en interaction avec les situations vécues par la suite, le développement ultérieur de ce même système. Ainsi l'attention, l'approbation et la désapprobation sociales, de même que le succès scolaire sont-ils des stimuli qui ont une meilleure chance de devenir des stimuli A-R-D si le système A-R-D du sujet comporte auparavant les éléments appropriés d'attitudes générales ou spécifiques, sociales ou autres, ou des répertoires de réponses émotives adaptées.

B. Le système A-R-D et l'apprentissage des réponses instrumentales

Tel qu'il a déjà été signalé, en conditionnement instrumental, si une réponse est suivie d'une récompense et donc d'un stimulus renforçateur, le stimulus directif déclenche avec une force accrue cette réponse. Le contraire se produit si elle est suivie d'une punition et donc d'une conséquence aversive. La nature et l'efficacité des essais de conditionnement instrumental dépendent donc en dernier ressort de la nature des stimuli qui composent le système A-R-D d'une personne. A titre d'exemple, il est possible que deux individus n'apprennent pas les même réponses instrumentales parce que étant issus de milieux socio-économiques différents, ils ont appris à attribuer des valeurs émotives différentes à des stimuli pourtant identiques, le succès scolaire et l'attention sociale, par exemple. De telles différences dans le système A-R-D ont une influence d'autant plus marquée sur la constitution des répertoires de comportements fondamentaux que cette influence est cumulative et qu'elle s'étend sur la vie entière du sujet, en ce sens que, une fois acquis, un répertoire de comportements marque les comportements subséquents et donc l'apprentissage qui lui succède.

C'est ainsi qu'un élève a très peu de chances d'acquérir les habiletés nécessaires en lecture, en écriture et en calcul si, dès son entrée à l'école, ou tout au moins au début de ses études, il ne dispose pas de stimuli sociaux ayant une fonction renforçante de très grande valeur. En effet, la presque totalité des stimuli attrayants qui peuvent

être utilisée à l'école pour motiver l'élève se résumant essentiellement, surtout si les méthodes sont traditionnelles, à des stimuli tels que l'attention et l'approbation des enseignantes/ants ou des parents et le succès scolaire. Pourtant, les séances de pratique ou d'essai sont longues et fastidieuses. De plus, l'enseignement à des groupes plus ou moins nombreux oblige le professeur à retarder régulièrement l'attribution des renforçateurs, tels que les notes ou l'approbation, rendant ainsi difficile l'effet de contingence.

En somme, force est d'admettre que le système A-R-D dont dispose l'élève détermine à sa base l'allure que prend l'apprentissage verbo-cognitif, particulièrement celui qui est dispensé dans la majorité des écoles traditionnelles. Et cela est vrai, qu'il s'agisse du langage réceptif (les répertoires verbo-émotif, verbo-moteur et icono-verbal), du langage productif (les répertoires d'étiquetage) ou du langage réceptif et productif (les répertoires de réponses verbales à des stimuli verbaux). Cela est vrai non seulement en ce qui concerne le langage oral, mais également pour la lecture ou l'écriture ou le calcul. Car il s'agit, dans un cas comme dans l'autre d'un apprentissage où les processus de conditionnement classique ou instrumental sont d'autant plus efficaces que les renforçateurs disponibles sont nombreux et de valeur élevée.

Staats (1977) explique ainsi l'impact que peut produire l'absence partielle de stimuli A-R-D sur l'apprentissage scolaire et même sur tout le comportement d'un élève:

> Il est à noter que l'origine des problèmes de l'enfant peut être retracée dans le système des motivations qu'il a acquis. Ainsi, les récompenses qu'un enfant reçoit habituellement à l'école consistent surtout en gestes d'approbation de la part de l'enseignante/ant ou de la part des élèves les plus sérieux, ou en satisfaction personnelle due au fait d'apprendre de nouvelles habiletés (d'avoir un bon rendement). Si ces sources de récompenses n'ont pas été apprises par l'enfant, son attention et ses comportements de travail en classe ne peuvent pas se maintenir autant que dans le cas de l'enfant qui est récompensé de façon plus adéquate par des renforçateurs disponibles. Comme résultat, l'enfant qui a un système de motivations défici-

> taire apprend beaucoup moins que l'autre. Suite à un tel apprentissage inférieur, moins de renforcements sont disponibles. L'attention de l'enfant diminue davantage et la conséquence ultime est un cercle vicieux qui produit une spirale descendante d'apprentissage cumulatif (p. 303).

En résumé, la présence dans la personnalité d'un élève, de nombreux répertoires de stimuli A-R-D positifs facilite l'acquisition d'un grand nombre de nouvelles habiletés. En leur absence, l'élève apprend moins de nouvelles habiletés et son système verbo-cognitif devient rapidement déficitaire par rapport aux autres sujets. Les interactions avec le milieu peuvent devenir alors très aversives non seulement à cause de l'absence de récompenses, mais aussi à cause de l'apparition des punitions susceptibles de découler d'un rendement inférieur à la norme implicite ou explicite. La même chose peut d'ailleurs se produire dans le cas de l'écriture, du calcul ou d'autres tâches scolaires.

C. Le système A-R-D et le contrôle des réponses d'approche et d'évitement

Tel qu'il a été exposé plus tôt et à cause des réponses physiologiques internes, si en présence d'un stimulus il y a renforcement d'une réponse, ce stimulus acquiert le contrôle de la réponse. Habituellement, c'est de cette façon qu'un enfant, ou un sujet en général, acquiert plusieurs comportements d'approche ou d'évitement qui passent sous le contrôle de la fonction directive de tels stimuli.

Les mêmes comportements d'approche et d'évitement peuvent également être contrôlés par la fonction directive d'un grand nombre d'autres stimuli A-R-D déjà appris et donc présents dans le système du sujet. Cette acquisition du contrôle se fait alors au gré des expériences de conditionnement vécues par le sujet. C'est ainsi que plusieurs mots déjà acquis s'enrichissent chacun de nouvelles significations grâce aux différents contextes dans lesquels ils sont employés. Ils acquièrent de ce fait le contrôle d'un nombre de plus en plus grand de réponses nuancées et variées. Par ailleurs, les stimuli A-R-D qui acquièrent ainsi le contrôle de réponses d'approche ou d'évitement sont d'autant plus nombreux et variés que le système A-R-D original est élaboré.

Le résultat d'un tel apprentissage est le suivant: "tous les stimuli qui suscitent une réponse émotive positive suscitent par le fait même un vaste répertoire de réponses instrumentales d'approche ou de tendance vers" (Staats, 1975, p. 110), tandis que ceux qui suscitent une réponse émotive négative produisent des réponses instrumentales d'évitement.

Or les situations d'apprentissage, en tant que stimuli complexes, ont certaines caractéristiques communes. Ainsi, il faut que le sujet, règle générale, porte attention, fournisse certains efforts pour accomplir des tâches et acquérir des habiletés. Souvent, il y a des conséquences qui découlent de ces comportements: des récompenses s'il y a succès, des punitions s'il y a échec. Bref, d'une façon générale, la situation d'apprentissage peut être envisagée comme un stimulus complexe auquel l'élève peut apprendre à répondre de façon positive ou de façon négative. A cause des conséquences de la punition, soit l'association de l'émotion négative aux stimuli présents lors de son application, il faut éviter le plus possible d'y avoir recours lorsque le jeune enfant est placé en situation d'apprentissage. Car alors il risque d'apprendre une réponse émotive négative en présence de ce stimulus. Il peut même généraliser et apprendre une telle réponse négative à l'égard de toutes les situations d'apprentissage. C'est ce que Staats (1977) appelle l'attitude d'anti-apprentissage, attitude qui conduit l'élève à un tel évitement des situations d'apprentissage scolaire que l'acquisition des répertoires de comportements scolaires essentiels peut en devenir gravement déficitaire. Comme précédemment, l'élève peut en effet entrer dans une spirale descendante d'apprentissage cumulatif.

Par ailleurs, l'inverse peut se produire; il est même souhaitable qu'il se produise. Lorsqu'un enfant a réalisé plusieurs tâches d'apprentissage et qu'il a été récompensé pour l'avoir fait, non seulement acquiert-il des habiletés spécifiques aux tâches accomplies et une attitude positive par rapport à la situation d'apprentissage, mais également il apprend un grand nombre de réponses d'approche par rapport à cette même situation. On dira même de lui qu'il a de la curiosité intellectuelle.

Bref, l'attitude proapprentissage favorise l'entrée de l'élève dans une spirale d'apprentissage cumulatif, une spirale ascendante cette fois-ci. La fonction directive des stimuli qui font partie de la situation d'apprentissage contrôle plusieurs réponses d'approche. Ce qui était prévisible puisqu'un "stimulus qui déclenche une réponse émotive a une fonction renforçante qui lui permet d'acquérir une fonction directive" (Leduc, 1980, p. 18).

D. Conclusion

Le système des attitudes est, à plusieurs titres, une cause de l'apprentissage subséquent. Là où intervient directement le conditionnement classique, qu'il s'agisse des sous-systèmes de l'attention et de l'approbation sociales ou qu'il s'agisse du sous-système A-R-D du succès personnel, les répertoires déjà présents dans le système A-R-D d'une personne déterminent en grande partie l'efficacité et la valeur des essais de cette forme d'apprentissage et donc de ce processus d'acquisition de nouvelles attitudes.

Par ailleurs, là où intervient le conditionnement instrumental, plus le sujet dispose de stimuli ayant une valeur affective ou renforçante positive ou négative, plus il a de chances d'acquérir le contrôle de nombreuses réponses appropriées, qu'elles soient d'approche ou d'évitement; enfin, plus il a également de chances que ses diverses réponses instrumentales soient renforcées positivement ou négativement et que des stimuli acquièrent une valeur directive intense. Des réponses fonctionnelles scolaires ou autres ou des comportements adaptés devraient être ainsi appris plus rapidement.

Le concept de soi

Parmi les répertoires de comportements essentiels qui constituent la personnalité d'un humain, il en est un dont l'importance est d'autant plus grande qu'il se rapporte non plus à des objets extérieurs

au sujet, mais au sujet lui-même. Il s'agit en l'occurrence du concept de soi. Deux aspects essentiels du concept de soi sont envisagés dans les pages qui suivent. D'abord, son origine, et donc le concept de soi en tant qu'effet ou en tant que produit de l'apprentissage, puis son influence, et donc le concept de soi en tant que cause de nouvelles attitudes ou de nouveaux comportements.

Le concept de soi en tant qu'effet

En psychologie traditionnelle, le concept de soi est habituellement défini comme un processus interne ou une attitude envers soi-même. L'observation directe de l'attitude qu'a une personne envers elle-même étant impossible, son existence est alors inférée à partir des énoncés verbaux que formule la personne à son égard ou à l'égard de ses propres composants. Par contre, dans le contexte du paradigme du béhaviorisme social, le concept de soi n'est pas une tendance interne inférée à partir des énoncés verbaux d'une personne, mais il est précisément cet ensemble de comportements interreliés dont la nature est surtout verbale et qui a des caractéristiques émotives intenses. Le concept de soi d'une personne, c'est ce qu'elle verbalise à son propre sujet. Afin de mieux saisir la signification de ce répertoire, son origine et son influence, il faut en montrer les principes d'apprentissage de même que les principaux déterminants. C'est là le but visé dans les prochaines sections.

A. Les principes d'apprentissage du concept de soi

Une expérience de Nuthman (1957) a montré que le conditionnement instrumental peut être considéré comme une variable importante dans l'acquisition des énoncés verbaux constitutifs du concept de soi. Partant de ce fait, Staats (1963, 1975, 1977) explique et démontre comment, grâce à un entraînement discriminatif, chaque personne acquiert de vastes répertoires de comportements verbaux.

Dans une étape initiale de cet apprentissage, les gens qui éduquent l'enfant, principalement les parents, renforcent certains comportements verbaux, alors qu'ils omettent d'en renforcer certains autres. Ainsi en est-il, par exemple, lorsque l'enfant dit "papa" en présence de son père ou "maman" en présence de sa mère. Au début, le stimulus ne contrôle pas parfaitement la réponse verbale. L'enfant peut prononcer ces mots en présence de toute personne qui ressemble à son père ou à sa mère. Il peut y avoir généralisation du stimulus. Mais le conditionnement discriminatif favorise l'apparition graduelle d'un contrôle approprié. L'enfant acquiert ses premières étiquettes verbales. Avec le temps et la répétition, l'apprentissage devient de plus en plus rapide et les renforcements continus deviennent de moins en moins nécessaires. Par ailleurs, l'enfant acquiert des étiquettes appropriées non seulement pour des personnes et des objets, mais également pour des actions variées, pour les mouvements de son corps, des autres personnes ou des animaux, pour les événements les plus divers.

D'autre part, le même principe du conditionnement instrumental discriminatif permet à l'enfant d'apprendre à étiqueter des stimuli qu'il produit lui-même, que ces stimuli soient internes ou externes. Ainsi, l'enfant qui, ayant soif, dit "Donne-moi de l'eau, s'il-te-plaît" et qui reçoit de l'eau, apprend rapidement une telle réponse instrumentale verbale parce que l'eau ainsi obtenue constitue un renforçateur puissant. De nombreux stimuli internes tels la faim, la soif, etc. acquièrent de cette façon le contrôle de réponses verbales appropriées. De même en est-il des stimuli internes produits par les mouvements des muscles et des tendons, stimuli qui contrôlent graduellement, par apprentissage, de nombreuses réponses d'étiquetage. Cet apprentissage porte d'abord sur des stimuli produits par des mouvements spécifiques, puis sur des stimuli complexes consécutifs à des actions complexes. Ainsi, un enfant peut-il apprendre une réponse verbale où il décrit non seulement son comportement, mais également les conséquences de ce comportement tant pour lui-même que pour les autres.

Dans une étape initiale, l'apprentissage par un enfant du concept de soi doit être renforcé par les encouragements des personnes qui l'entourent. Ce dernier apprend toutefois très tôt l'autorenforcement. Et, ce qui est très significatif en l'occurrence, cet autorenforcement peut se produire à la suite d'autodescriptions, grâce particulièrement à l'interaction sociale. L'acquisition d'un concept de soi positif ou négatif, plus ou moins isomorphe avec les descriptions des autres, est ainsi grandement favorisée. Pour mieux saisir l'apprentissage de ce genre d'autorenforcement, il est avantageux de se situer d'abord dans un contexte plus général de l'apprentissage linguistique. C'est d'ailleurs ce que fait Staats (1977).

Le comportement verbal initial de l'enfant est appris grâce aux renforcements donnés par les autres personnes qui l'entourent. Cependant une fois acquis, le langage peut améliorer l'adaptation de l'enfant en médiatisant des comportements appropriés au monde social ou autre et donc des comportements renforcés. A cette étape de l'évolution de son langage, l'enfant n'est plus soumis, sous ce rapport, au seul programme de renforcement de ses parents ou des gens qui l'entourent. Son comportement manifeste et autonome reçoit son propre renforcement qu'on peut d'ailleurs assez facilement observer, surtout lorsque le langage impliqué porte sur des comportements qui ne sont pas de nature sociale. A titre d'exemple, soit la séquence verbale suivante: "Selon les apparences, il va probablement pleuvoir. Il serait donc préférable que j'apporte mon parapluie pour me protéger de la pluie lorsque ..." L'ennui évité grâce à cette séquence verbale et à sa conséquence renforce le comportement verbal correspondant qui a plus de chances de se produire.

L'enfant acquiert graduellement la direction de ses propres comportements grâce à un langage d'abord à peu près entièrement manifeste, puis de plus en plus interne. Cette habileté porte d'abord sur des comportements simples puis sur des comportements de plus en plus complexes. L'enfant décide même d'actions présentes qui sont pourtant motivées par des événements futurs ou qui sont la conséquence d'un raisonnement complexe ou d'une planification élaborée. Dans un cas comme dans l'autre, le langa-

ge ou les séquences verbales complexes médiatisent les comportements de façon à ce qu'ils soient adaptés le mieux possible à la situation. Adaptation qui est alors fonction de l'apprentissage réalisé par l'enfant.

Par ailleurs, ce qui est vrai pour une séquence verbale générale est également vrai pour une séquence verbale qui permet l'autodescription du sujet: elle peut contenir des étiquettes ayant une valeur affective. Si bien que le concept de soi, même s'il est le fruit d'un apprentissage discriminatif, même s'il est essentiellement un sous-système verbo-cognitif, comporte une valeur émotive positive ou négative autorenforçante.

En somme, le principe du conditionnement instrumental discriminatif constitue un déterminant important du concept de soi en ce sens que c'est ainsi que la personne apprend à se décrire elle-même. Ce qui n'empêche pas cette description de comporter une valeur affective importante causée par les étiquettes qui entrent dans la composition de cet autoportrait.

B. D'autres déterminants du concept de soi

Tel qu'il a déjà été démontré dans une précédente section du rapport, une personne peut devenir un stimulus pour elle-même. Il en est de même de ses comportements et de ses caractéristiques physiques. Tous ces stimuli peuvent donc être à l'origine des énoncés que formule cette personne à son propre sujet.

Ainsi, un élève qui réussit en classe aura-t-il tendance à se décrire comme un élève intelligent ou doué ou studieux. A condition que cet enfant ait appris à formuler des autodescriptions fonctionnelles ou isomorphes avec les descriptions que les autres font de lui. L'entraînement verbal de la personne peut en effet rendre compte d'écarts entre les autodescriptions qu'elle fournit et la façon dont les autres décrivent ses comportements ou ses caractéristiques physiques.

Enfin, les comportements d'une personne, qu'il s'agisse ou non d'énoncés verbaux sur elle-même, peuvent être soumis à l'influence de stimuli discriminatifs autres que celui que constitue la personne elle-même. Par exemple, la situation où un enfant doit décrire ses capacités scolaires en présence de son enseignante/ant n'est pas la même que celle où il s'agit de ses pairs. L'autodescription peut alors être, elle aussi, très différente.

En somme, le comportement d'une personne et ses caractéristiques physiques, combinés avec l'entraînement verbal et les situations, sont des déterminants du concept de soi. Tout comme les répertoires des émotions et des motivations de la personnalité, le concept de soi est un produit d'apprentissage.

Le concept de soi en tant que cause

Les autodescriptions qui représentent une personne, tant ses caractéristiques physiques ou autres que ses comportements, peuvent être considérées comme autant de stimuli, verbaux pour la plupart, auxquels la personne elle-même et son entourage peuvent réagir. Vu sous cet angle, le concept de soi, qui représente par définition cet ensemble d'autodescriptions, peut donc constituer un facteur causal par rapport aux comportements de la personne elle-même ou des autres. Pour mieux faire ressortir cet aspect causal du concept de soi et en montrer la portée, Staats (1963, 1975) a recours au processus de résolution de problème dans lequel il distingue trois mécanismes comportementaux: l'étiquetage, les séquences verbales et les réponses instrumentales.

Dans la précédente section, il a été démontré que le concept de soi est constitué d'étiquettes, de descriptions ou d'autodescriptions. Or certaines d'entre elles ont souvent une valeur évaluative ou affective à cause des mots qu'elles contiennent. En effet, plusieurs de ces mots ont d'ores et déjà été associés de façon répétée à des stimuli affectifs. Ils suscitent donc, au moment de leur utilisation, des réactions émotives posi-

tives ou négatives. Voilà qui explique l'aspect fortement émotif du concept de soi: les multiples étiquettes qu'il contient ont un impact affectif très intense, et même peut-être plus intense, parce que le sujet se les attribue à lui-même. Par ailleurs, les séquences verbales, qui contiennent règle générale un certain nombre d'étiquettes, ont tendance à avoir également une valeur affective qui découle précisément de la présence de ces autodescriptions qui sont autant de stimuli souvent effectifs. A cause de leur fonction affective, ces deux ensembles de stimuli disposent également d'une fonction renforçante et, qui plus est, il y a de fortes chances qu'ils comportent une fonction directive par rapport à des réponses d'approche, si les étiquettes et les séquences verbales sont des stimuli positifs, ou par rapport à des réponses d'évitement dans le cas contraire.

Bref, le concept de soi est un répertoire de comportements essentiels de nature plutôt verbale. Toutefois, les fonctions A-R-D de plusieurs de ces stimuli en font un sous-système de la personnalité ayant un aspect affectif déterminant dans bon nombre de réponses instrumentales d'approche ou d'évitement.

C'est ainsi qu'une personne qui se décrit habituellement comme incompétente, incapable, gênée, etc., sera portée, au moment où on lui offre une position exigeant des habiletés au-dessus de la normale, à refuser le poste, même si par ailleurs elle possède objectivement les qualités requises. Une autre personne, avec les mêmes qualités et les mêmes habiletés, mais doublées d'un concept de soi positif, pourra, pour sa part, obtenir le poste ou tout au moins en arriver à des conclusions positives par rapport à une réponse instrumentale d'approche pour la tâche. Si le même genre de réactions se répète souvent et pour toutes sortes de situations générales ou scolaires, le premier sujet acquerra probablement des habiletés moindres à cause de ses nombreuses réponses d'évitement, l'inverse se produisant dans le second cas.

Autrement dit, grâce au concept de soi, c'est comme si la personne pouvait se voir dans un miroir, avec plus ou moins de précision et plus ou moins d'adéquation, comme c'est d'ailleurs le cas avec les autres

stimuli sociaux. Elle pourrait s'observer gagnant ou perdant des joutes sportives, ayant du succès ou des échecs ... Elle pourrait s'évaluer, se considérer meilleure que les autres, ou pire ... Bref, le concept de soi est une constellation d'autodescriptions par lesquelles la personne évalue son aspect physique, ses actions, ses succès antérieurs et les réactions qu'ont les autres à son égard. Ces évaluations ont par ailleurs une grande valeur émotive. Le concept de soi exerce donc un contrôle sur de nombreuses réponses instrumentales éventuelles, contrôle exercé par l'intermédiaire de raisonnements personnels et par l'intermédiaire de la fonction D de certaines étiquettes qu'ils utilisent.

Par ailleurs, tant par les stimuli verbaux qui le constituent que par les comportements instrumentaux qui en découlent, le concept de soi d'une personne est susceptible de déterminer en partie les réactions des gens qui l'entourent. C'est ainsi, par exemple, qu'un sujet qui postule un emploi et qui se décrit comme compétent, expérimenté, etc. a plus de chances de susciter une approbation de sa candidature que le sujet qui a un concept de soi négatif et qui se décrit donc de façon moins favorable. Par ailleurs, quoi de plus déconcertant pour une/un enseignante/ant que la réaction de l'élève qui, face à la moindre difficulté, s'exclame: "Rien de surprenant, je n'ai jamais rien compris en mathématiques!". L'aide n'est généralement pas aussi enthousiaste que dans le cas où l'élève réagit autrement. En somme, un concept de soi positif a plus de chances de susciter, chez les autres, des réponses d'approche et de coopération. A condition, bien entendu, que l'exagération ne transforme pas le concept de soi positif en une espèce d'outrecuidance.

Conclusion

En résumé, le concept de soi est un répertoire de comportements fondamentaux dont la nature est essentiellement verbale et dont l'aspect affectif est souvent très prononcé. Il est acquis grâce à un conditionnement instrumental discriminatif des autodescriptions relatives aux caractéristiques, physiques ou autres, de la personne et aux comportements personnels. Par ailleurs, il contrôle un vaste ensemble de réponses instru-

mentales d'approche ou d'évitement, si bien qu'il détermine une partie significative de l'apprentissage général ou scolaire. Et ce contrôle s'exerce à la fois sur les comportements du sujet lui-même et sur ceux des personnes qui réagissent aux manifestations de son concept de soi.

Conclusion

L'argumentation de Staats sur les attitudes (sur les sous-systèmes A-R-D), argumentation confirmée par un grand nombre de résultats de recherches empiriques (Staats, 1963, 1964, 1975, 1977), permet de croire qu'elles sont acquises conformément au principe et aux sous-principes du conditionnement classique. Les stimuli qui s'y rapportent constituent graduellement, cumulativement et hiérarchiquement un système A-R-D composé de nombreux répertoires de comportements où des stimuli verbaux ou non-verbaux ont acquis les trois fonctions affective, renforçante et directive. Les interactions sociales jouent un rôle important dans l'acquisition des stimuli A-R-D, les réponses étant renforcées positivement ou négativement par les comportements qu'elles suscitent chez les autres sujets. Par ailleurs, ces répertoires de stimuli A-R-D peuvent être altérés de façon à ce que les résultats obtenus soient stables grâce aux procédés d'extinction, de contreconditionnement ou de punition.

Une fois acquises, les attitudes qui sont, en termes du béhaviorisme social des sous-systèmes A-R-D de la personnalité, déterminent l'acquisition subséquente de nouveaux sous-systèmes de la personnalité, qu'il s'agisse de nouvelles attitudes ou de nouvelles habiletés cognitives ou instrumentales. Par ailleurs, le concept de soi peut être envisagé comme le produit d'un apprentissage par conditionnement instrumental discriminatif. De plus, les nombreux stimuli verbaux qui le composent, soit les étiquettes, soit les séquences verbales, ont souvent des fonctions A, R et D très intenses. Tant à cause de son aspect cognitif qu'à cause de son aspect affectif, le concept de soi détermine en grande partie plusieurs comportements d'approche ou d'évitement par rapport à divers stimuli, à des situations scolaires entre autres. Il est également une des causes du

comportement des autres personnes à l'égard d'une personne. Bref, il est un sous-système ayant des propriétés causales qui s'étendent sur l'ensemble des réponses d'une personne et sur une partie des réponses de son environnement.

En guise de synthèse, les diverses relations entre les facteurs détaillés dans ce chapitre peuvent être résumées ainsi: les attitudes, prises dans leur ensemble, et le concept de soi sont des répertoires de comportements appris. Sous ce rapport, ils sont la conséquence des conditions d'apprentissage. D'autre part, une fois acquis, ces répertoires déterminent les réponses éventuelles de la personne et donc son apprentissage futur. Ces relations importantes sont illustrées dans le graphique présenté à la figure 1.

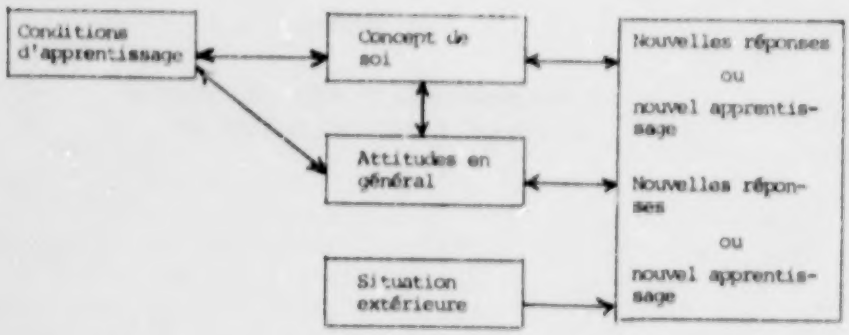


Figure 1 - D'une part, le concept de soi et les attitudes en général sont déterminés par les conditions d'apprentissage. D'autre part, ces répertoires fondamentaux sont à l'origine des nouvelles réponses données par le sujet et donc des essais d'apprentissage que ce dernier accomplira éventuellement. Le tout est par ailleurs interactif et la situation environnementale intervient sur les nouvelles réponses.

Dans une telle structure logique, la décision que prend un élève de continuer ses études ou de les abandonner constitue une réponse particulière d'approche ou d'évitement par rapport à une catégorie précise de stimuli, soit ceux qui se rapportent aux études. Vue sous cet angle, elle

devient donc la conséquence du système A-R-D de l'élève, de son concept de soi et de la situation extérieure. Elle est l'étape finale de tout un processus et c'est en analysant chacun des éléments importants de ce processus et en les mettant en relation avec la décision scolaire envisagée elle-même comme une réponse instrumentale complexe que le phénomène prendra sa véritable dimension et que la nature exacte de ses causes sera compréhensible. Dans la prochaine étape de ce rapport, c'est donc d'abord le concept de décision scolaire qu'il faudra circonscrire à l'aide du paradigme du béhaviorisme social. Puis il faudra ensuite préciser les notions qui s'y rapportent, soit celles d'attitudes, de conditions d'apprentissage, de résultats scolaires et de situation extérieure.

Chapitre III

L'analyse, en termes du béhaviorisme social, des concepts pertinents à la recherche

La première partie du rapport a présenté une synthèse de quelques aspects fondamentaux du paradigme du béhaviorisme social, aspects les plus appropriés à l'étude du problème des réponses instrumentales complexes, dont la décision scolaire constitue un exemple particulier. Il s'agit maintenant d'utiliser ces éléments du paradigme pour préciser la nature et les caractéristiques des principaux concepts qui se situent au coeur de la présente recherche et pour démontrer les interactions qui les unissent. Ainsi, en plus de la décision scolaire, les concepts suivants doivent se préciser: les conditions d'apprentissage, les attitudes par rapport aux études (le sentiment d'aliénation) et la situation extérieure. Quant au concept de soi, il a déjà reçu une attention suffisante.

Ce troisième chapitre présente d'abord une analyse détaillée du concept de décision scolaire. C'est ainsi qu'après un très bref rappel de quelques-unes des nombreuses études sur le sujet, il s'attarde à une exploration systématique de ce concept à la lumière du paradigme du béhaviorisme social. Il fait alors ressortir non seulement les caractéristiques de la décision scolaire, mais également ses principales causes: le concept de soi, le sous-système des attitudes de l'élève par rapport à l'école ou aux études (le sentiment d'aliénation) et les résultats scolaires. Parmi ces facteurs, le sentiment d'aliénation attire particulièrement l'attention, d'abord parce que son influence sur la décision scolaire semble déterminante, puis parce que l'utilisation du concept d'aliénation dans des contextes très diversifiés a contribué à en complexifier la compréhension. Une clarification de ce sous-système affectif s'avère donc essentielle avant même son intégration dans le paradigme du béhaviorisme social. La présentation des deux autres facteurs, soit les conditions d'apprentissage (et par la même occasion, la situation extérieure) et les résultats scolaires, termine cette étape de définition des concepts.

En guise de conclusion à cette présentation des facteurs associés au phénomène de la décision scolaire, le troisième chapitre déduit les relations théoriques qui associent entre eux ces éléments puis énonce les hypothèses de la recherche.

La décision scolaire

La décision scolaire, c'est, tout au moins a priori, le simple choix que réalise un élève entre, d'une part, le fait de demeurer à l'école pour y continuer ses études et, d'autre part, le fait de quitter l'école et d'abandonner définitivement ses études. Toutefois, ce choix n'est en réalité, pour plusieurs élèves, que l'étape finale, l'aboutissement manifeste d'une évolution individuelle longue et parfois laborieuse: la dernière étape d'une série parfois très longue de petites décisions prises au fil des années d'études élémentaires et secondaires. L'examen d'un tel processus est évidemment très complexe et la multiplicité des opinions et des points de vue en est une des preuves patentes.

En effet, pour certains auteurs, le processus décisionnel de persévérance scolaire ou de choix professionnel qui en est essentiellement la conséquence est un processus de différenciation et d'intégration (Tiedeman et O,Hara, 1963). Pour d'autres, il consiste en un processus de mise à l'épreuve et de réduction de la dissonance cognitive (Hilton, 1962). Pour d'autres encore, il s'agit du produit de l'interaction entre une hérédité particulière et une variété de forces culturelles et personnelles (Holland, 1959, 1966), ou d'une maximisation, compte tenu des occasions offertes et des restrictions de l'environnement, des bénéfices tirés des compromis nécessaires pour combler des goûts et des talents personnels (Ginzberg et al., 1951; Ginzberg, 1952), ou d'un compromis entre les préférences et les espoirs d'un sujet et les critères d'un processus de choix et de sélection (Blau et al., 1956), ou d'un processus d'équilibration entre les capacités et les traits de la personnalité du sujet et les exigences des diverses professions (Super, 1953; Super et al., 1963).

Bref, pour certains auteurs, il s'agit d'un processus, pour d'autres, d'un produit. Ils traitent de différenciation, d'intégration, de mise à l'épreuve, d'hérédité, de forces culturelles, de maximisation des bénéfices..., mais l'analyse qui est faite de ces concepts accepte généralement plusieurs postulats comme préalables à la démonstration. Sans nier l'utilité d'une telle façon de procéder lorsque le but visé est une exploration des facteurs possibles, il s'avère par contre nécessaire, pour mieux comprendre le mécanisme de décision scolaire, de pousser plus avant l'analyse de ce processus, de remonter à son origine même. A cette fin, il devient avantageux de considérer la décision scolaire dans l'optique de la résolution de problème. Or la décision scolaire, pour plusieurs élèves, peut précisément être assimilée facilement à un véritable problème complexe, personnel et scolaire. En effet, il s'agit d'un problème complexe parce que les alternatives sont souvent nombreuses, tout autant que les conséquences à court, à moyen et à long terme. Les influences, tant voilées qu'explicites, sur la décision sont parfois difficiles à prévoir et à évaluer. Il s'agit par ailleurs d'un problème personnel à un double titre. D'abord, ce sont les caractéristiques personnelles de chaque élève qui contribuent à rendre la vie scolaire plus ou moins intéressante, plus ou moins renforçante. De plus, c'est le genre de vie présent et futur de chaque élève qui constitue la conséquence immédiate de la décision scolaire. Le problème est enfin scolaire parce que c'est cette organisation qui constitue le deuxième pôle du lien qui est maintenu ou rompu entre l'élève et le milieu d'études et parce qu'une partie importante des déterminants de la décision, ceux relatifs à la situation environnementale entre autres, sont spécifiquement scolaires. Bref, la décision scolaire est un problème complexe: à la fois personnel et scolaire.

Par ailleurs, suite à la démonstration qu'en a faite Staats (1963), il semble très avantageux d'aborder l'analyse du processus de résolution de problème en tenant compte du fait que le langage est susceptible d'y intervenir dans la majorité des cas.

Vu sous cet angle, le processus de décision scolaire commence par un premier mécanisme comportemental relié au langage, soit l'étiquetage. Le problème à résoudre étant personnel et scolaire, cet étiqueta-

ge a d'abord trait aux caractéristiques personnelles de l'élève de même qu'à ses comportements, surtout ceux qui sont en relation avec l'école. (Par exemple: "Je fais du bon travail. Je suis faible en mathématiques." ...). De plus, l'étiquetage porte sur les divers stimuli issus du milieu scolaire. ("Le professeur d'anglais est fantastique. Le transport par autobus est minable..."). Enfin, il comprend les interactions entre l'élève d'une part, et d'autre part, les autres élèves, les personnes impliquées directement ou indirectement dans l'organisation scolaire et cette organisation en général. ("Les activités étudiantes m'intéressent. Mes amis m'aident dans mes devoirs...").

Un deuxième mécanisme comportemental relié au langage intervient ensuite dans le processus de décision scolaire. Il s'agit en l'occurrence des séquences verbales qui, elles aussi, à cause de la nature spécifique du problème à résoudre, qui est en l'occurrence un problème personnel et scolaire, comportent trois sous-ensembles: les séquences verbales relatives à l'élève lui-même, celles qui se rapportent à l'école et enfin celles qui se rattachent à l'interaction entre l'élève et l'école. ("Si je suis faible en mathématiques, c'est que le professeur va trop vite et qu'il explique mal. Le cours que je veux faire exige des résultats forts que je n'ai pas à cause de mon peu d'intelligence. Un élève comme ça quitte l'école..."). Ces séquences verbales sont constituées, tout au moins en partie, des étiquettes déjà formulées lors de la première étape et plusieurs d'entre elles sont alors attribuées aux personnes, y compris le sujet lui-même, aux choses ou aux événements impliqués à un titre ou l'autre dans la décision scolaire. Or certaines des étiquettes utilisées ont d'ores et déjà une valeur émotive positive ou négative acquise lors d'expériences antérieures. C'est de cette façon que l'élève en arrive non seulement à nuancer et à complexifier son autodescription et sa description de l'école et de sa relation avec l'école, mais également à attribuer à ces ensembles de stimuli une valeur émotive. C'est ainsi qu'il parvient à se représenter son milieu scolaire, le rôle des études qu'il fait, les exigences des cours et des professions, les avantages et les inconvénients de son statut, et même ses propres caractéristiques physiques ou intellectuelles en rapport avec son propre rôle et ses propres

comportements d'écolier ou en rapport avec le monde extérieur, scolaire ou autre.

C'est à ce moment du processus qu'intervient le troisième mécanisme de résolution de problème, soit le contrôle, par un certain nombre des séquences verbales et des étiquettes, des diverses réponses d'approche ou d'évitement par rapport aux tâches scolaires. Autrement dit, les énoncés formulés en rapport avec le sujet, l'école et leur interaction, énoncés qui sont en fait des stimuli verbaux ayant souvent une valeur affective, contrôlent les diverses réponses instrumentales possibles en milieu scolaire, y compris, à la limite, la réponse instrumentale qui consiste à quitter l'école ou à y demeurer. La décision scolaire est donc médiatisée par les énoncés verbaux que formule un élève à son propre sujet, au sujet de l'école et au sujet de l'interaction entre lui et l'école. C'est ainsi qu'il détermine la réponse la plus fonctionnelle, c'est-à-dire celle qui semble maximiser les avantages et minimiser les inconvénients. ("Je ne pourrai pas faire le cours que j'aurais aimé suivre parce qu'il ne se donne pas dans ma ville et que je déteste voyager. L'école ne m'intéresse plus. J'ai trouvé un travail à temps partiel. Je lâche l'école...").

Par ailleurs, Staats (1963) établit une distinction très nette entre la réponse instrumentale que contrôlent les séquences verbales et les étiquettes et celle que le sujet donne effectivement. De nouveaux facteurs interviennent d'ailleurs dans cette dernière: les habiletés instrumentales pertinentes. En effet, dans le domaine spécifique des études, même si les séquences verbales d'un élève contrôlent une réponse d'approche, par exemple, pour un programme d'études en médecine, une absence des préalables académiques peut rendre pratiquement impossible l'exécution d'une telle réponse instrumentale. En général, même si d'autres indices peuvent intervenir à l'occasion, les résultats scolaires constituent le moyen habituellement utilisé pour désigner l'habileté instrumentale qui se rapporte au domaine scolaire.

De cette analyse de la décision scolaire en termes du béhaviorisme social, il ressort d'abord que deux sous-systèmes importants de la personnalité semblent déterminer cette décision. En premier lieu, il y a

le concept de soi qui est en fait cette autodescription nuancée par diverses attributions où interviennent non seulement les caractéristiques personnelles, mais également les comportements scolaires ou autres de même que les interactions avec l'école dont les résultats scolaires constituent un aspect important. En second lieu, il y a un sous-système où se retrouvent les étiquettes et les séquences verbales que l'élève associe au milieu scolaire. ("L'école est un milieu ennuyant. Mon professeur me déteste et est injuste envers moi. Mes copains continuent leurs études. Les devoirs me privent de moments libres à la maison..."). Ce répertoire de comportements verbaux comporte non seulement des éléments cognitifs, mais également des éléments émotifs dus à la valeur affective attribuée par le sujet aux stimuli scolaires.

De cette même analyse, il ressort de plus que la décision scolaire dépend d'un troisième facteur: les résultats scolaires. Dans ce cas-ci, toutefois, il s'agit non plus des comportements scolaires proprement dits de l'élève, mais plutôt d'une réaction de l'environnement à ces comportements. A ce titre, les résultats scolaires ont une influence diversifiée. D'abord, ils marquent le concept de soi de l'élève. Ils constituent sous ce rapport une information privilégiée dans l'orientation du raisonnement personnel vers une réponse d'approche ou d'évitement par rapport à l'école. De plus, ils sont un indice de la présence ou de l'absence des comportements scolaires préalables à la réalisation de réponses d'approche vers des tâches scolaires plus complexes. Ils contribuent enfin à la détermination de la situation scolaire extérieure, le rythme et le programme d'études, par exemple.

En somme, la décision scolaire d'un élève est déterminée en grande partie par son concept de soi, par la valeur des fonctions A, R et D des stimuli scolaires, par les résultats scolaires qu'il obtient et par la situation extérieure. La figure 2 illustre ces divers liens de causalité et d'interaction, ou d'association.

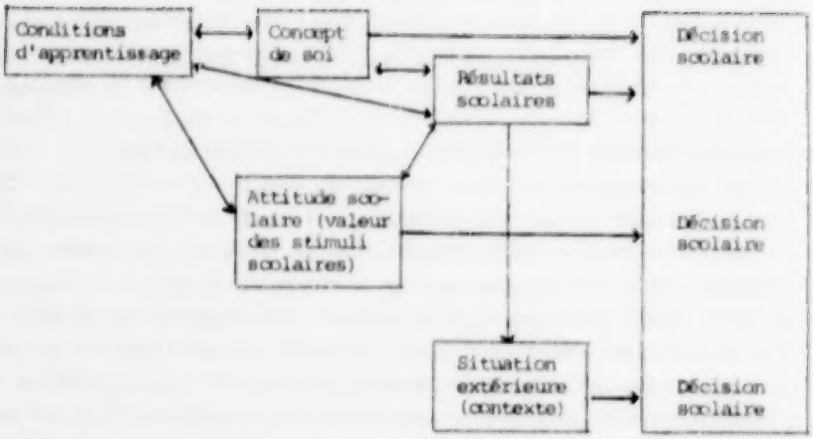


Figure 2 - Le concept de soi et la valeur qu'accorde l'élève aux stimuli relatifs à l'école agissent sur les résultats scolaires qui à leur tour réagissent sur ces deux sous-systèmes de la personnalité. Par ailleurs, ces derniers et les résultats scolaires déterminent au moins partiellement la décision scolaire, aidés en cela par la situation que vit le sujet au moment où il prend sa décision.

Le sentiment d'aliénation

Pour qui se propose de circonscrire la notion d'aliénation, la tâche s'avère d'une très grande complexité, car il s'agit en l'occurrence d'un terme utilisé par des auteurs et des chercheurs appartenant à des disciplines aussi variées que la sociologie, la psychiâtrie et la philosophie. Cette notion inclut donc un grand nombre de significations différentes. A l'origine même du terme aliénation, il y a certes l'analyse marxiste ou néo-marxiste qui s'impose et à laquelle on réfère inévitablement chaque fois qu'on aborde ce concept, s'inspirant en cela d'auteurs tels que Marx (1867), Marcuse (1964), Fromm (1963). A cela s'ajoutent les nombreux travaux de chercheurs qui ont tenté depuis près d'un siècle d'intégrer la notion d'aliénation dans les modèles classiques de la sociologie, de la psychologie ou de la psychosociologie nord-américaine (Mills, 1959; Seeman, 1959, 1967, 1976; Blauner, 1964; Keniston, 1960).

Globalement, les divers utilisateurs du concept d'aliénation peuvent donc être regroupés en deux ensembles aux frontières plus ou moins définies. Ces deux écoles sont parfois antagonistes et parfois complémentaires. De toute évidence, une telle situation complexifie la tâche de définition de ce concept. En effet, il faudrait, d'une part, en s'inspirant des marxistes et des néo-marxistes et en partant surtout d'une aliénation économique interprétée en termes de rapports de forces ou de classes sociales, en arriver à diagnostiquer les conditions d'aliénation dans la société capitaliste ou communiste et se servir de ce diagnostic pour attaquer le système et convaincre les personnes de le transformer par le moyen de la lutte des classes. D'autre part, il faudrait, en se conformant aux tendances des sociologues et des psychosociologues fidèles à la tradition anglo-saxonne, mettre l'accent sur la mesure et la description de l'aliénation en tant que processus ou en tant que comportement, dans le but ultime d'en comprendre et surtout d'en contrôler les mécanismes. Ces deux écoles sont irréconciliables sur un bon nombre de points et le fait d'opter pour l'une ou pour l'autre devient un choix du chercheur.

Dans l'analyse qui est présentée ici, il est question de ce que les sociologues désignent par l'expression aliénation subjective et de ce que les psychologues appellent le sentiment d'aliénation. Pour l'instant et a priori, qu'il suffise de définir la notion de sentiment d'aliénation de la façon générale suivante: le sentiment d'aliénation est l'attitude du sujet qui sent que les liens entre lui-même et son milieu sont rompus. On le dit a-lié, c'est-à-dire dépourvu de liens avec son environnement, en tout ou en partie.

Melvin Seeman (1959, 1976) est un des chercheurs qui a étudié avec le plus d'insistance, depuis une vingtaine d'années, le problème empirique et théorique de l'aliénation. En se basant sur la tradition sociologique et psychologique, il est parvenu à isoler six variantes ou six significations distinctes pour le concept d'aliénation. Ces diverses acceptions sont l'impuissance, l'incompréhension, l'absence de normes, l'isolement culturel, l'isolement personnel et l'isolement social. Selon le même auteur, plusieurs tentatives en vue d'unifier ces divers

aspects ont été réalisées en ayant recours à l'un ou l'autre des concepts ou des théories suivants: le processus de socialisation, l'idée des prérequis sociaux, la cohérence statistique, l'identification d'un problème central.

De fait, plusieurs chercheurs ont essayé de trouver une approche qui puisse intégrer tous les aspects du concept d'aliénation, concept où on doit retrouver, en tout ou en partie, les six facettes explicitées par Seeman. Pour sa part, Richard Schacht (1976) a analysé l'isolement engendré par l'opposition entre le is et le ought. John Lachs (1976) a traité de la médiation et de la distance psychique. David Hays (1976) a essayé de développer une structure psycholinguistique. Félix Geyer (1976) a mis à profit, en procédant d'une façon systémique, une théorie du traitement de l'information. Seeman lui-même (1976) a tenté, en utilisant la théorie sociale de l'apprentissage développée par Rotter (1966), de réaliser cette unification conceptuelle de la notion d'aliénation. Son échec tout au moins partiel lui faisait écrire, dans un de ses récents articles (1976), que

> les dimensions (de l'aliénation) discutées plus tôt sont autant d'incitations à la recherche continue d'une meilleure théorie de l'aliénation, d'une théorie qui permette de mieux rationaliser l'émergence des six dimensions déjà énumérées, de mieux saisir ce qui les unit et de mieux comprendre leur source et leurs conséquences respectives. Malgré Marx et l'exégèse moderne générée par son oeuvre, une telle théorie reste à trouver (p. 296).

Depuis cette remarque de Seeman, de nombreux travaux théoriques et empiriques ont continué à se multiplier dans ce domaine. On ne saurait passer sous silence, entre autres, les recherches de Seligman (1975, 1978) sur ce qu'il a appelé l'impuissance apprise et ce qui est en fait une forme d'aliénation. Voici d'ailleurs une brève synthèse des aspects importants de ces recherches.

A l'origine de toute la théorie de Seligman (1975, 1978), il y a une expérience que les chercheurs de l'équipe de Seligman ont répétée maintes fois en variant les conditions. Essentiellement, il s'agit en

un premier temps, d'entraîner un premier groupe d'animaux (des chiens, par exemple) à subir une série de traumatismes (des chocs électriques, par exemple) sans pouvoir rien faire pour les éviter. Autrement dit, ce premier groupe d'animaux est soumis à des traumatismes tout à fait aléatoires, indépendants de leurs réponses instrumentales ou de leurs comportements. Pendant ce temps, un deuxième groupe d'animaux ne subit aucun entraînement.

Tous ces animaux sont ensuite placés dans une cage composée de deux parties, une seule des deux pouvant être électrifiée en même temps. Au moment où le plancher d'une partie de la cage est électrifié, les animaux peuvent donc éviter les chocs en se réfugiant sur l'autre partie. Geste qu'apprennent rapidement les animaux du deuxième groupe. Pendant ce temps, les animaux du premier groupe font quelques mouvements en réaction aux chocs électriques, puis cessent vite tout mouvement et subissent les traumatismes sans rien faire pour les éviter.

A priori, il semblerait donc qu'un organisme qui subit des traumatismes et qui ne peut rien faire pour les éviter apprend à ne plus réagir en présence de stimuli semblables. Même si de nouvelles conditions rendent possible l'évitement des traumatismes, les sujets ainsi traités n'en profitent pas, alors que les autres sujets apprennent à les éviter. Voici la théorie que Seligman (1975, 1978) a structurée à la lumière de ces observations et en s'inspirant du béhaviorisme élémentaire. Au centre de sa théorie, il y a deux concepts fondamentaux, soit celui de la réponse instrumentale et celui de contrôle des conséquences d'une réponse en conditionnement instrumental. La réponse instrumentale, par opposition à la réponse réflexe, est celle dont la probabilité d'occurrence augmente si elle est suivie d'une récompense et diminue si elle est suivie d'une punition. Par ailleurs, la dépendance qui peut exister entre l'apparition d'une réponse et l'apparition de sa conséquence positive ou négative constitue le fondement du deuxième concept, soit celui du contrôle, par le sujet, des conséquences des réponses ou la possibilité, pour celui-ci, de prévoir ce que causent ses comportements.

Dans cet ordre d'idée et comme situation particulière possible, il peut arriver qu'une réponse précise soit suivie tantôt d'une conséquen-

ce positive, tantôt d'une conséquence négative sans que le sujet ne dispose d'aucun moyen pour prévoir laquelle de ces deux éventualités est la plus probable; ou que le fait de répondre ou de ne pas répondre ait une même probabilité d'être récompensé ou puni, sans qu'aucun stimulus présent dans la situation ne permette de prévoir l'éventualité la plus probable. Ce sont là des situations où il y a absence de contrôle, dans le sens que Seligman (1975, 1978) donne à ce concept.

Et c'est précisément cette absence de contrôle qui caractérise, toujours selon Seligman, la situation dans laquelle sont placés les animaux du premier groupe au moment de leur entraînement. Et c'est à cause d'elle et non à cause des traumatismes eux-mêmes que les animaux apprennent à ne plus réagir et même apprennent l'absence de lien entre leur réponse instrumentale et les stimuli qui en sont la conséquence. Ils apprennent l'impuissance.

Un grand nombre d'expériences avec des animaux puis avec des humains ont permis à l'équipe de Seligman de généraliser jusqu'à un certain point les résultats obtenus et de pouvoir les appliquer à l'homme. Voici une synthèse de quelques-unes des conclusions importantes formulées par cette équipe.

D'abord, lorsque des résultats fortement souhaités sont considérés comme improbables, ou lorsque des résultats très aversifs sont considérés comme probables, et que le sujet prévoit ne pouvoir utiliser aucune de ses réponses instrumentales pour changer la probabilité de ces résultats, ce sujet ressent un sentiment d'impuissance, qu'il apprend si la situation se répète. D'où l'appellation d'impuissance apprise donnée à cette attitude par Seligman (1975).

Par ailleurs, le sujet qui a acquis l'attitude d'impuissance apprise est caractérisé par des déficits dans la motivation. Il a également des déficits dans le domaine cognitif et a une estime de soi plutôt négative. De plus la généralité des déficits dus au sentiment d'aliénation, ou à l'impuissance apprise, dépend d'une attibution spécifique ou globale de cette impuissance; la chronicité des déficits dépend, d'autre part, de la stabilité de l'attribution de l'impuissance; enfin la diminution de

l'estime de soi dépend de l'intériorité de l'attribution de l'impuissance. Pour sa part, l'intensité des déficits dépend de la force ou de la certitude de l'expectative d'absence de contrôle et, dans le cas du déficit affectif ou d'estime de soi, de l'importance du résultat escompté.

Cette étude de Seligman a permis de faire un bond en avant dans la compréhension théorique et dans la vérification empirique du sentiment d'aliénation et de la dépression nerveuse bénigne que Seligman (1978) lui associe. Toutefois, elle comporte des limites importantes dont la première et non la moindre est le fait qu'il s'agisse d'une théorie ad hoc, en ce sens qu'elle est constituée en réaction à des observations et même aux conséquences de ces observations. Ce faisant, Seligman risque de commettre des erreurs d'aiguillage difficiles à corriger par la suite, car elles orientent au départ les hypothèses et les recherches empiriques. Les mises au point et les élaborations nouvelles (la généralité, l'attribution...) qui accompagnent le deuxième article de Seligman (1978) font précisément ressortir cette faiblesse de l'étude initiale.

Par ailleurs, un aspect important du problème d'impuissance reste irrésolu, malgré les ajustements de la théorie. On observe que l'absence de contrôle des conséquences aversives ne semble pas produire tout à fait les mêmes effets que l'absence de contrôle des conséquences appétitives. Seligman (1978) impute cette différence au manque de recherche dans le domaine et même à des erreurs de mesure. Toutefois cette anomalie découlerait plutôt d'une déficience du modèle théorique adopté par les chercheurs. En effet, ayant recours à une théorie béhavioriste élémentaire, ils passent sous silence le conditionnement classique voilé qui accompagne le conditionnement instrumental. C'est ainsi que, tant sur le plan théorique que sur le plan empirique ils ne peuvent pas expliquer le précédent phénomène relié au contrôle des conséquences appétitives.

D'autres aspects de la théorie de Seligman sont insuffisants, surtout si le chercheur se propose non seulement une interprétation fidèle de la réalité observée, mais également une extrapolation des principes permettant la formulation de nouvelles hypothèses. Ainsi en est-il, notamment de l'influence du milieu socio-économique ou scolaire sur l'ac-

quisition du sentiment d'impuissance. Le recours à une théorie plus globale s'avère nécessaire pour permettre une meilleure compréhension des phénomènes, tant ceux observés par Seligman et ses disciples que ceux observés ailleurs. C'est là une des préoccupations qui ont motivé l'utilisation du paradigme du béhaviorisme social. Et c'est en utilisant ce modèle que, dans la prochaine section du rapport, le sentiment d'aliénation sera défini et analysé.

Le béhaviorisme social et le sentiment d'aliénation

Tel que le démontre Staats (1963, 1975), en se basant, entre autres, sur des études réalisées par Azrin (1961) et par Hull (1943), l'atteinte de critères élevés, l'accomplissement d'actions difficiles, le fait de fournir un bon rendement scolaire, ... sont des comportements qui ne deviennent fréquents chez un élève qu'à la suite d'un apprentissage approprié. A l'état naturel, et donc sans cet apprentissage, l'enfant n'éprouve pas d'émotion positive dans le fait d'apprendre, de vaincre, de rivaliser, etc. Les nombreux essais nécessaires pour maîtriser les habiletés en lecture, en écriture ou en calcul ou pour acquérir les diverses habiletés enseignées à l'école sont donc, règle générale, fastidieux de nature et l'attitude normale à leur égard en est une d'aversion. Si bien que Staats (1963) a sans doute raison lorsqu'il affirme qu'en plus de planifier cet apprentissage selon une séquence bien ordonnée et suffisamment longue pour en diminuer l'aspect aversif, il serait souhaitable d'avoir recours à des renforçateurs afin de rendre la situation d'apprentissage plus motivante, plus renforçante. A ce sujet, il énonce même ce qu'il désigne comme une règle générale selon laquelle la quantité de récompense, et donc le nombre de stimuli renforçateurs, doit être proportionnelle à l'effort demandé à l'élève. L'école devrait donc faire définitivement appel à un grand nombre de renforçateurs lorsque l'élève doit apprendre à lire, à écrire ou à compter.

Une première condition préalable à cette utilisation obligatoire des renforçateurs est le fait que chaque élève dispose d'un sous-système A-R-D approprié à la situation scolaire et qu'il l'ait acquis si possible

avant même d'arriver à l'école. Ses répertoires de stimuli A-R-D positifs devraient renforcer ou récompenser l'apprentissage qui s'y fait. Il s'agirait principalement, en l'occurrence, de sous-systèmes A-R-D tels que l'attention et l'approbation sociales, de même que le succès personnel ou l'atteinte de critères exigeants. Il s'agirait en somme de stimuli A-R-D positifs fréquemment utilisés comme renforçateurs dans l'enseignement, surtout dans l'enseignement traditionnel.

Une deuxième condition préalable au recours, en milieu scolaire, aux renforçateurs, est la nécessité, pour les éducateurs/trices et pour l'école en général, de les choisir parmi ceux qui sont dans les sous-systèmes A-R-D déjà acquis par les enfants. C'est cette exigence qui explique, par exemple, que les renforçateurs prodigués à des jeunes qui viennent de milieux socio-économiques inférieurs doivent parfois être bien différents de ceux utilisés avec des jeunes issus de milieux socio-économiques supérieurs. Dans certains cas, l'école doit même commencer par faire acquérir à des jeunes, en tout ou en partie, des sous-systèmes A-R-D appropriés à la situation scolaire, la famille ayant omis de le faire.

Or le fait que la fréquentation scolaire soit obligatoire place l'école en position telle qu'il lui est relativement facile de déroger à ces conditions préalables. En effet, qu'elle ait recours ou non à des stimuli appropriés, l'élève est obligé de la fréquenter. Que cet élève éprouve ou non de l'attrait pour les tâches scolaires, il doit les exécuter. Pour la majorité des institutions autres que l'institution scolaire, une telle situation privilégiée ne prévaut pas. Habituellement, le sujet insatisfait des services qui lui sont fournis par une organisation quelconque, en interrompt l'utilisation et met ainsi en évidence l'inadéquation de ces services. A l'abri de telles réactions, l'école risque d'être moins vigilante et, par exemple, de faire intervenir comme conséquences des efforts fournis par les élèves des stimuli négatifs plutôt que positifs ou encore d'omettre de recourir à des stimuli positifs lorsque les réponses instrumentales des élèves sont adéquates et doivent apparaître fréquemment. Enfin, elle peut recourir à des stimuli qui, bien que positifs en apparence ne font pas partie des sous-systèmes A-R-D de l'élève.

Sur le plan personnel, une telle façon de procéder a, comme premier effet possible, l'exécution par certains élèves de tâches répétitives, alors que très peu de renforçateurs apparaissent comme conséquences. Conformément à ce qui est prévu dans un procédé d'extinction en conditionnement instrumental, il faut s'attendre à ce que les réponses instrumentales de tels sujets se produisent de moins en moins souvent et disparaissent même avec le temps, que les stimuli scolaires contrôlent des réponses d'évitement.

Par ailleurs, dans la plupart des organisations scolaires, une telle diminution des réponses d'approche par rapport aux tâches académiques, de la part des élèves, est inacceptable tant pour l'école que pour la famille. Car, dans la plupart des pays industrialisés, le milieu exige que le jeune sache lire, écrire et compter. Il faut donc qu'il fréquente l'école en y fournissant un rendement approprié. Voilà pourquoi l'école d'abord, puis, s'il le faut, la famille, ont alors parfois recours à leur pouvoir coercitif qui s'exprime par des stimuli négatifs ou par des punitions dont le but est de susciter une amélioration dans l'exécution des tâches scolaires. Dans le cas de l'organisation scolaire, ces stimuli négatifs comprennent surtout des attaques verbales et des réprimandes, des tâches aversives supplémentaires, des privations de loisirs, des menaces de suspension ou de renvoi, etc. Dans le cas de la famille, il peut y avoir des privations de sorties, de télévision ou de dessert, des menaces de punitions de toutes sortes et probablement, dans certains cas, des punitions physiques ou tout au moins des menaces de telles punitions.

Un semblable recours aux stimuli négatifs ou au procédé de punition a un effet voilé de conditionnement classique des divers stimuli associés à l'école. L'élève qui subit de telles conditions d'apprentissage acquiert des réponses émotives négatives à ces stimuli scolaires. Consécutivement à ces réactions affectives, il peut développer des comportements d'évitement pour un grand nombre d'objets, d'événements, de personnes ou de mots qui se rattachent à l'école, même si par ailleurs il continue à exécuter la tâche précise et minimale qui lui permet d'éviter les punitions les plus sévères. Toutefois, en de telles conditions, il est probable que l'élève, par apprentissage discriminatif, en arrive à

développer plusieurs comportements qui lui permettent d'éviter un bon nombre des stimuli scolaires devenus aversifs. Par exemple, il sera souvent distrait ou il s'absentera de l'école de plus en plus fréquemment, simulant même la maladie et la fatigue... Or ces comportements d'évitement sont, règle générale, incompatibles avec les comportements d'apprentissage des réponses instrumentales de lecture, d'écriture, de résolution des problèmes de mathématiques, etc. En conséquence, ils occasionnent un affaiblissement du rendement scolaire. Par rétroaction, ceci risque d'amener l'école et même la famille à accentuer le recours aux procédés aversifs liés au pouvoir de coercition, à multiplier les punitions et ainsi à rendre encore plus aversifs les stimuli scolaires. De nouveaux comportements d'évitement ont tendance à se manifester, etc. En somme, l'élève est dans un milieu qui a favorisé et qui favorise encore l'apprentissage d'une attitude négative par rapport à l'école et même parfois l'apprentissage de répertoires de réponses instrumentales d'anti-apprentissage. Or cette attitude négative est, dans le cadre du béhaviorisme social, un sous-système A-R-D comportant de nombreux stimuli scolaires ayant une valeur négative. D'autre part, lorsqu'un sujet ressent ainsi de l'aversion pour une institution par ailleurs obligatoire, on le dit aliéné par rapport à cette institution et son attitude s'appelle le sentiment d'aliénation. En termes de béhaviorisme social, le sentiment d'aliénation scolaire est donc un sous-système A-R-D qui compte un grand nombre de stimuli scolaires négatifs.

De l'analyse qui précède, découlent plusieurs faits importants. D'abord, le sentiment d'aliénation est un répertoire de comportements. Dans le cas des comportements scolaires, il désigne l'ensemble des réponses affectives des élèves associées aux stimuli scolaires négatifs. Il correspond donc précisément au deuxième facteur qui, dans la précédente section du rapport, était associé au concept de soi et aux résultats scolaires dans la détermination de la décision scolaire. De plus, le sentiment d'aliénation scolaire est en étroite relation avec les résultats scolaires, particulièrement à cause de l'espèce de cercle vicieux aliénation-anti-apprentissage-résultats faibles-punition-aliénation décrit ci-dessus. Enfin, l'intervention de comportements scolaires déficitaires causés par le sentiment d'aliénation a une influence sur le concept de soi. Si bien

que ces deux facteurs, le sentiment d'aliénation et le concept de soi, sont eux aussi en étroite relation. D'autant plus que chacun de ces trois éléments de la boucle aliénation-résultats-concept de soi peut agir à la fois comme cause et comme effet par rapport aux deux autres facteurs.

En somme, en milieu scolaire, des essais d'apprentissage souvent répétitifs et fastidieux de nature, combinés avec des conditions organisationnelles propices à certaines erreurs dans les conditions de cet apprentissage (dans les programmes de renforcement entre autres) sont souvent à l'origine de la valeur négative qu'accordent certains élèves à des stimuli scolaires. Aucun correctif n'étant apporté à cette situation qui peut même être parfois aggravée par des réactions inappropriées, ces élèves apprennent un répertoire de plus en plus important de stimuli négatifs. L'intensité de leur sentiment d'aliénation s'accroît. Parallèlement, leur concept de soi devient de plus en plus négatif et leurs résultats scolaires faiblissent. L'ensemble des relations qui unissent les facteurs détaillés ci-dessus, ajouté à l'ensemble de celles déjà présentées plus tôt, fournit le schéma que représente la figure 3.

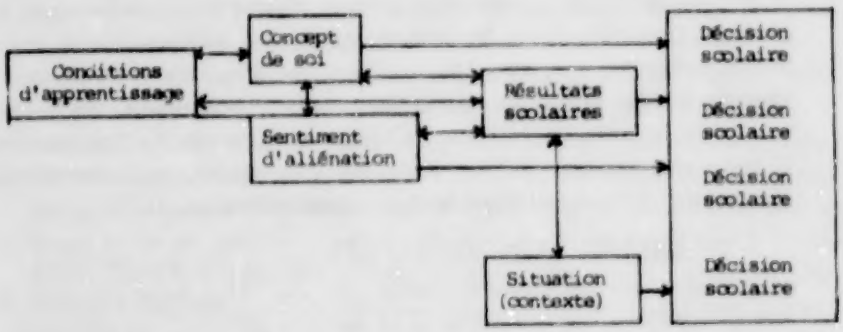


Figure 3 - Les conditions d'apprentissage agissent sur le sentiment d'aliénation et sur le concept de soi qui réagissent à leur tour sur celles-ci. Par ailleurs, toutes les relations déjà précisées à la figure 2 sont maintenues, sauf que la valeur des stimuli scolaires est maintenant devenue le sentiment d'aliénation.

Les résultats scolaires

Les comportements scolaires des élèves résultent en des produits finis de toute sorte, en des tâches scolaires réalisées avec plus ou moins de perfection. Ces produits ont une caractéristique stimulus tant pour les élèves, qui réagissent à leurs propres comportements, que pour les enseignantes/ants, qui répondent également de façon différenciée à ces stimuli de leurs élèves. Or, dans ce dernier cas, une des catégories de réponses très fréquente est le résultat scolaire, soit l'attribution aux élèves de notes numériques ou alphabétiques qui correspondent, selon des critères plus ou moins explicites, à la qualité ou à la quantité des comportements observés ou des produits obtenus. S'il est vrai que cette attribution de notes est fonction des comportements scolaires des élèves, il est également vrai qu'elle dépend grandement des critères appliqués par les enseignantes/ants, de leur personnalité, de leurs valeurs ... Bref, les résultats scolaires peuvent être considérés comme les indices des comportements scolaires des élèves tels que perçus, interprétés et jugés par le milieu scolaire. Ce sont donc des indices plus ou moins fidèles ou plus ou moins marqués par leur caractère indirect. Ils influencent cependant le concept de soi des élèves par l'intermédiaire de la réponse émotionnelle ou du raisonnement personnel qu'ils déclenchent lorsque les étudiants/tes en prennent connaissance. De plus, ils suscitent chez l'autorité scolaire des réponses de type administratif ou pédagogique qui déterminent, selon les structures des milieux scolaires impliqués, la situation de l'environnement où devra se prendre la décision scolaire: le classement selon des rythmes, l'engagement dans un programme général ou professionnel, etc.

Bref, même si les résultats scolaires ne sont pas des réponses produites par les élèves eux-mêmes, ils n'en constituent pas moins un facteur important dans l'analyse de la décision scolaire, non seulement parce que les comportements des élèves sont à leur origine, mais également parce qu'ils produisent de nombreux effets sur les sujets eux-mêmes et sur leur environnement scolaire et même familial.

Les conditions d'apprentissage et la situation extérieure

En conditionnement classique ou instrumental, en béhaviorisme élémentaire ou social, la situation extérieure qui agit sur le sujet a une importance capitale. Elle constitue un agent actif, un déterminant essentiel, de la réponse fournie par l'organisme. Par ailleurs, dans l'étude de la personnalité, selon l'angle d'analyse, il est question tantôt des conditions d'apprentissage, tantôt de la situation extérieure. Dans le premier cas, il s'agit en fait des situations diverses et nombreuses qui ont causé, à long terme, l'apprentissage des habiletés et des connaissances accumulées par une personne; dans le second, il s'agit plutôt de la situation qui accompagne ou influence les nouvelles réponses émotionnelles ou instrumentales.

En ce qui a trait à la décision scolaire, cette distinction entre les conditions d'apprentissage et la situation extérieure de réponse revêt une importance capitale. En effet, d'une part, la décision scolaire est, au moment où elle se produit, une réponse instrumentale, et en tant que telle, elle subit l'influence de la situation générale, de la situation scolaire et familiale. D'autre part, la décision scolaire est également l'aboutissement de toute une évolution et sous ce rapport, elle est influencée par l'ensemble des répertoires appris par l'élève. Si bien que, via ces répertoires, elle est fonction de l'ensemble des conditions d'apprentissage (générales, familiales ou scolaires) qui ont prévalu depuis sa naissance. En somme, dans l'explication du phénomène de décision scolaire, on se retrouve d'emblée en présence d'un facteur à double volet, par ailleurs très important et très complexe. D'une part, un tel facteur ne peut raisonnablement pas être analysé et étudié en détail dans une seule et même démarche de portée limitée comme la présente étude. D'autre part, il serait important d'en aborder au moins quelques aspects afin de faciliter la généralisation de l'étude. En présence d'un tel dilemme, la décision est la suivante. Seules les conditions d'apprentissage et les situations de l'environnement qui sont définies par le concept de statut socio-économique d'origine des élèves seront traitées. Et afin de bien apprécier cette délimitation, voici une brève présentation du statut so-

cio-économique et des implications théoriques que son utilisation génère.

Le statut socio-économique est un concept qui est très souvent utilisé, particulièrement en sociologie. Il résulte de la synthèse de trois aspects relatifs à l'occupation d'une personne ou, dans le cas présent, à l'occupation des parents de chaque élève. Il s'agit en l'occurrence du nombre d'années d'études et du salaire qui vont de pair avec une occupation donnée, de même que du prestige accordé, par la population, à cette occupation (Blishen, McRoberts, 1976). La pondération puis la sommation de ces trois indices permettent de constituer une échelle appelée le statut socio-économique et à l'aide de laquelle les parents des élèves peuvent être classés selon leur occupation.

Même s'il est d'ores et déjà établi, comme le démontre Staats (1975), que le système A-R-D acquis par une personne dépend des conditions d'apprentissage vécues, ces dernières étant elles-mêmes fonction, entre autres, du statut socio-économique, il s'avère nécessaire d'analyser un peu plus en détail l'intégration du concept de statut socio-économique dans le paradigme du béhaviorisme social. Il est nécessaire surtout de montrer le lien logique qui existe entre ce facteur et la décision scolaire définie comme une forme particulière de résolution de problème, celle qui est personnelle et scolaire.

Or dans un tel contexte de décision scolaire, tel qu'il a été expliqué ci-dessus, deux aspects doivent être considérés. Il y a d'abord le système de la personnalité en tant que cause de la décision et en tant qu'effet des multiples situations vécues antérieurement. Sous ce dernier rapport, les diverses constellations de répertoires de comportements sont la conséquence cumulée des myriades d'essais accomplis par chaque personne. Or, dans chacun de ces essais, la situation de l'environnement d'alors a eu un rôle important à jouer. Et c'est précisément cet environnement qui est défini, quoique très partiellement, par le statut socio-économique, surtout par le niveau d'éducation des parents et les ressources matérielles disponibles. Même s'il faut admettre que l'instruction du père ou de la mère ne définit opérationnellement qu'une partie seulement de la si-

tuation vécue par un élève du cours secondaire néanmoins, d'une part l'interaction d'un enfant avec ses parents a d'autant plus d'importance relative dans l'apprentissage subséquent qu'elle se situe au début de la vie extra-utérine et donc au moment où sont acquises plusieurs réponses instrumentales ou plusieurs habiletés qui peuvent marquer l'évolution ultérieure de l'enfant. D'autre part, l'instruction qu'ont les parents est susceptible d'influencer cette interaction tant à cause du langage utilisé qu'à cause des attitudes manifestées à l'égard, par exemple, des standards généraux ou scolaires d'excellence, de la punition en situation générale ou d'apprentissage scolaire, de l'étude, des résultats scolaires, etc. Bref, le statut socio-économique d'origine d'un élève comporte des éléments, surtout l'éducation des parents et les ressources matérielles, qui constituent autant de conditions importantes d'apprentissage qui prévalent particulièrement en milieu familial.

Toujours en ce qui concerne le lien entre le statut socio-économique et la résolution du problème complexe, scolaire et personnel qu'est la décision scolaire, il a été signalé plus tôt que celle-ci est en dernier ressort une réponse instrumentale et qu'à ce titre elle subit l'influence du contexte qui l'entoure. Or le statut socio-économique est un indice de certaines catégories de cet environnement, la situation financière ou matérielle par exemple. Ainsi, il est raisonnable de croire qu'un élève dont les parents sont à l'aise ne prend pas les mêmes décisions scolaires que celui dont les parents sont pauvres. Par exemple, lorsque des résultats scolaires plutôt médiocres rendent incertain un éventuel succès dans les études, l'élève de statut socio-économique supérieur est porté davantage à continuer ses études que celui de statut inférieur (Massot, 1978).

En résumé, parce que le statut socio-économique définit un ensemble de conditions d'apprentissage et un ensemble de situations relatives aux réponses instrumentales scolaires, il constitue un facteur qui peut être intégré avantageusement dans une explication de la décision scolaire qui s'inspire du paradigme du béhaviorisme social. Il faut toutefois admettre que l'aspect spécifiquement scolaire des conditions d'apprentissage est ainsi escamoté et que, de ce fait, une limite importante est posée à l'analyse du processus complet de prise de décision scolaire.

Des précédentes considérations au sujet des conditions d'apprentissage, découle une relation entre les divers facteurs impliqués. Cette relation est illustrée dans la figure 4 où se retrouvent également les principales associations précisées plus tôt dans le rapport.

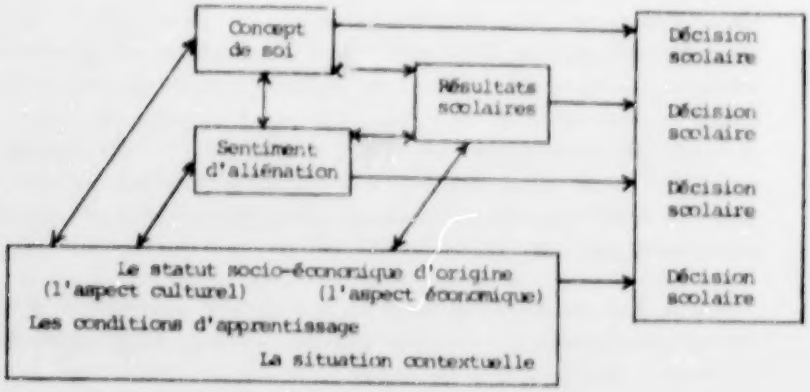


Figure 4 - Les conditions d'apprentissage (représentées ici par le statut socio-économique d'origine et surtout par son aspect culturel) agissent sur le sentiment d'aliénation et le concept de soi. De plus les situations de l'environnement (représentées par le statut socio-économique et surtout par son aspect économique) agissent sur la décision scolaire. Les autres relations déjà présentées à la figure 3 sont par ailleurs maintenues.

La conclusion de l'analyse théorique et les hypothèses de recherche

Si le concept de décision scolaire est intégré dans le paradigme du béhaviorisme social, il peut être considéré avantageusement comme une forme particulière de résolution de problème, celle où le problème est complexe, personnel et scolaire. En s'inspirant d'une analyse réalisée grâce à ce paradigme et en tenant compte du milieu où doit se prendre une telle décision, les précédentes démonstrations font ressortir le

fait que le comportement réel qu'ont les élèves en de telles circonstances dépend en grande partie de trois facteurs, soit le concept de soi, le sentiment d'aliénation scolaire et les résultats scolaires.

Si la question qui est à l'origine de la présente recherche est posée à nouveau: pourquoi les élèves décident-ils de quitter l'école prématurément? La réponse est donc la suivante: parce qu'ils ont un sentiment d'aliénation intense, un concept de soi négatif et parce qu'ils obtiennent des résultats scolaires faibles.

Si, en vue d'aller plus avant dans l'explication du phénomène la question devient: comment les élèves en viennent-ils à prendre leur décision scolaire? La précédente réponse doit être nuancée et un retour au béhaviorisme social est nécessaire pour bien situer les facteurs les uns par rapport aux autres. C'est ainsi qu'en se basant sur le processus d'acquisition et de changement des sous-systèmes de la personnalité et sur leur rôle en tant que causes et en tant qu'effets, il est possible d'établir ce qui suit.

L'aspect émotif des deux sous-systèmes sentiment d'aliénation et concept de soi place ces facteurs en position intermédiaire entre, d'une part, les conditions d'apprentissage vécues (par exemple, les conditions familiales et scolaires) et, d'autre part, les habiletés cognitives et instrumentales qui résultent des divers essais en lecture, en écriture et en calcul et donc par rapport aux résultats scolaires. Par ailleurs, de nombreuses étiquettes et de multiples séquences verbales incluant des aspects cognitifs et des aspects affectifs font partie du sentiment d'aliénation et du concept de soi. De plus, un rôle de cause, et donc de condition d'apprentissage, peut être rempli par les divers sous-systèmes de la personnalité, notamment le sentiment d'aliénation et le concept de soi. Tous ces éléments ont des conséquences importantes. Si bien que, dans son ensemble, l'évolution du phénomène de décision scolaire, et en particulier celui d'abandon des études avant la fin du cours secondaire, peut être expliqué de la façon suivante. Les élèves expérimentent, en milieu familial ou en milieu scolaire, des conditions d'apprentissage inappropriées par rapport aux exigences préalables à l'acquisition de nouvelles habiletés

scolaires. Ces conditions sont à la source d'un sentiment d'aliénation scolaire de plus en plus intense, de même que d'un concept de soi de plus en plus négatif. Les comportements d'évitement qui en découlent produisent des résultats scolaires inférieurs qui motivent enfin un abandon prématuré de l'école, décision souvent encouragée par une situation extérieure défavorable aux études prolongées. Par ailleurs, l'interaction très forte entre les conditions familiales et scolaires d'apprentissage, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires crée un bloc compact qui devient sans doute très utile à l'explication causale de la décision scolaire. Et cela, en plus de l'action des facteurs pris un à un.

Sur le plan théorique, l'analyse causale de la décision scolaire aboutit donc à un énoncé relativement simple. Pourtant, tel qu'il a été expliqué dans la précédente section du rapport, les conditions d'apprentissage et les situations contextuelles posent le problème de la délimitation des aspects étudiés dans une même démarche de recherche. C'est donc dans cette optique que le statut socio-économique a été introduit comme indice d'une certaine catégorie des conditions d'apprentissage et des situations de décision scolaire.

D'une part, cette façon de définir les conditions d'apprentissage en utilisant le statut socio-économique rassemble, dans un seul indice, plusieurs éléments qui déterminent une part quand même importante de ces conditions. Le niveau d'instruction et de culture des parents (Massot, 1976), leurs attitudes par rapport aux aspirations scolaires (Rosen, 1956) ou au rendement scolaire ou autre (Staats, 1975), leurs méthodes d'éducation des enfants (Maccoby et Gibbs, 1954), etc. sont des exemples de tels éléments qui constituent le statut socio-économique ou qui lui sont fortement associés. Et leur influence en tant que conditions d'apprentissage est d'autant plus marquante qu'elle se situe au tout début de cet apprentissage. Bref, le facteur statut socio-économique d'origine des élèves constitue, dans les circonstances présentes, une approximation probablement acceptable du facteur conditions familiales d'apprentissage. Il faut toutefois admettre que les conditions scolaires d'apprentissage sont ain-

si escamotées et que cette omission constitue une limite certainement théorique et probablement empirique dans l'analyse de la décision scolaire.

D'autre part, le fait d'utiliser le statut socio-économique comme indice d'un certain nombre des conditions de l'environnement qui prévalent au moment de la prise de décision a d'autant plus de mérite que certaines des conditions ainsi définies marquent de façon importante les décisions scolaires. Ainsi en est-il, par exemple, des ressources financières disponibles (Massot, 1978) et des influences culturelles des parents (Massot, 1978) ou des autres groupes primaires (Staats, 1975). Bref, le statut socio-économique est un facteur important pour la prise de décision scolaire, même si d'autres facteurs de ce type sont eux aussi probablement importants, les facteurs organisationnels, entre autres. Ils sont toutefois écartés sciemment de la présente démarche, ce qui ne signifie pas toutefois que leur influence soit ignorée.

En somme, en guise de réponse à la deuxième question posée ci-dessus, la description suivante des grandes lignes du processus de décision scolaire peut être donnée. A l'origine du tout, il y a les conditions d'apprentissage représentées ici par le statut socio-économique. Elles déterminent le sentiment d'aliénation et le concept de soi. Ces deux sous-systèmes de la personnalité, en interaction avec les conditions d'apprentissage, déterminent à leur tour les résultats scolaires. En dernier ressort, la décision scolaire est causée par les résultats scolaires en interaction avec les autres facteurs et par la situation de l'environnement dont le statut socio-économique est un des aspects. Si bien qu'en termes d'analyse causale, les quatre facteurs statut socio-économique, sentiment d'aliénation, concept de soi et résultats scolaires doivent être considérés, tout au moins en partie, comme des causes du phénomène de décision scolaire.

Des précédentes considérations, découlent trois hypothèses qui portent toutes, en dernier ressort, sur le processus de décision scolaire et qui visent à montrer comment, à la lumière du béhaviorisme social, on peut en concevoir la formation. Et cela même si les deux premières hypothèses ont pour but immédiat de préciser ce qui précède le phénomène lui-même.

La première hypothèse porte en effet sur ce qui a été présenté comme deux sous-systèmes de la personnalité, sous-systèmes qui constituent des facteurs intermédiaires entre les conditions d'apprentissage et les résultats scolaires: le sentiment d'aliénation et le concept de soi. En ce qui a trait à la formation de ces deux sous-systèmes, la théorie du béhaviorisme social permet d'affirmer ce qui suit:

> La probabilité qu'un élève acquiert un sentiment intense d'aliénation et un concept de soi négatif est d'autant plus élevée que son statut socio-économique d'origine est inférieur. Par ailleurs, la probabilité qu'il acquiert un sentiment d'aliénation peu intense et un concept de soi positif est d'autant plus élevée que son statut socio-économique est supérieur.

La deuxième hypothèse porte sur ce qui a été présenté comme élément essentiel dans toute réponse instrumentale, soit les habiletés ou les connaissances nécessaires et préalables à l'exécution de toute réponse de ce genre. En milieu scolaire, les résultats scolaires constituent un indice valable de ces habiletés et de ces connaissances. Les résultats scolaires se situent donc à un point tournant de la décision scolaire. Or, en ce qui a trait à l'évolution des résultats scolaires d'un élève, le béhaviorisme social permet de formuler l'énoncé suivant:

> La probabilité qu'un élève acquiert de faibles habiletés scolaires et donc qu'il obtienne de faibles résultats scolaires est d'autant plus élevée que son statut socio-économique est inférieur, que son sentiment d'aliénation est intense et que son concept de soi est négatif. Par ailleurs, la probabilité qu'il acquiert de grandes habiletés scolaires et que ses résultats soient forts est d'autant plus élevée que son statut socio-économique est supérieur, que son sentiment d'aliénation est peu intense et que son concept de soi est positif.

La troisième hypothèse constitue pour sa part la synthèse de tout ce qui précède et précise, en se basant sur les données théoriques du béhaviorisme social, les causes tout au moins partielles de la décision scolaire. Elle s'énonce ainsi:

La probabilité qu'un élève décide de quitter l'école avant d'avoir réussi son cours secondaire est d'autant plus élevée que son statut socio-économique d'origine est inférieur, que son sentiment d'aliénation est intense, que son concept de soi est négatif et que ses résultats scolaires sont faibles. Par ailleurs, la probabilité qu'il décide de poursuivre ses études après son cours secondaire est d'autant plus élevée que son statut socio-économique est supérieur, que son sentiment d'aliénation est peu intense, que son concept de soi est positif et que ses résultats scolaires sont forts.

Chapitre IV

Le déroulement de l'enquête

Dans les étapes précédentes du rapport de recherche, la définition du cadre théorique a permis de préciser les concepts et de motiver les hypothèses formulées par la suite. Ayant ainsi complété ce que Cot et Mounier (1974) appellent les étapes de rupture et de construction qui sont essentielles à toute recherche, il faut maintenant s'engager dans une nouvelle étape, soit celle de la vérification. A cette occasion, il est d'une importance primordiale d'expliquer les méthodes qui seront appliquées pour contrôler les diverses variables. Car en dernier ressort, la raison d'être fondamentale du processus de recherche dans son ensemble, est de prévoir puis de mesurer et enfin de vérifier les relations entre un certain nombre de facteurs ou de variables choisies comme sujets d'études. En somme, le but ultime est de contrôler les interactions hypothétiques entre les variables. Dans le présent cas, la recherche n'est pas expérimentale. Il s'agit plutôt d'une enquête explicative. Les méthodes employées sont alors celles du sondage contextuel. En effet, l'observation porte sur des comportements humains, bien entendu, mais le chercheur n'a pas de contrôle sur les variables indépendantes, comme ce serait le cas, par exemple, dans une expérimentation en laboratoire. Ici, l'observation se fait sur des élèves évoluant dans leurs structures sociales. Ce qui nécessite une méthodologie appropriée. De plus, le sondage contextuel réalisé ici est longitudinal en ce sens que la même cohorte de sujets est observée à plusieurs reprises. Une telle caractéristique du sondage permet habituellement de nuancer davantage les conclusions ou les explications du phénomène, mais, en contrepartie, elle peut exiger le recours à des techniques d'analyse un peu plus sophistiquées que dans le cas d'une recherche transversale.

Ce quatrième chapitre présente les divers aspects méthodologiques qui servent de cadre au déroulement de la démarche de recherche contextuelle et longitudinale. A cet effet, il y est question de l'échantillon, de la définition opérationnelle des cinq variables déjà incluses dans

les hypothèses et du plan d'analyse des données d'observation. Le tout se termine par une brève description de la portée et des limites de la présente recherche.

L'échantillon

Les hypothèses de la recherche seront confirmées ou infirmées sur la base des informations empiriques recueillies lors d'un sondage par entrevue et par questionnaire réalisé dans le contexte d'une enquête qui portait surtout sur les aspirations scolaires et les orientations professionnelles des étudiants québécois (ASOPE). Par ailleurs, la même enquête portait également sur plusieurs aspirations et attitudes individuelles et collectives des étudiants, de leurs parents et de leurs enseignants/tes (ASOPE, 1974). Cette enquête entreprise en 1969 (Bélanger et Rocher, 1972, 1974) a duré jusqu'en 1978. Elle était centrée sur l'évolution des aspirations des jeunes de la province de Québec à la suite des transformations assez importantes effectuées dans le système scolaire québécois depuis une quinzaine d'années.

Les élèves rejoints par l'enquête étaient répartis en quatre cohortes totalisant environ 20 000 sujets dont un groupe était en première année du cours secondaire, un autre en troisième puis en cinquième années du cours secondaire et enfin un quatrième groupe qui était en première année du cours collégial. Grâce à un échantillon très nombreux et à une étude se poursuivant pendant plusieurs années, on se proposait de définir puis de mesurer systématiquement les différents facteurs connus à la suite de recherches antérieures ou appréhendés consécutivement à une préenquête menée sur un nombre limité de sujets. De plus, en vue de favoriser l'inclusion d'un plus grand nombre de facteurs, l'enquête a porté sur un certain nombre de parents, d'enseignants/antes et de directeurs/directrices d'écoles.

La définition et l'exécution du plan d'échantillonnage ont été réalisées à compter de 1970-1971 d'abord par le Centre de sondage de l'Université de Montréal puis par le Centre de recherche sur l'opinion pu-

blique. En ce qui a trait particulièrement aux élèves du cours secondaire, les sujets de l'échantillon ont été choisis en deux étapes. Une liste de toutes les écoles du cours secondaire de la province de Québec a d'abord été utilisée pour constituer des strates (Béland, 1978) selon les niveaux (première, troisième et cinquième années du cours secondaire), selon la langue d'enseignement (français et anglais) et selon la taille de l'école ou le nombre d'élèves par école (par exemple, en première année du cours secondaire, les points limites des catégories étaient 40, 90, 180 et 360 sujets par école). Un certain nombre de ces écoles furent choisies au hasard dans chacune des strates. Puis, dans chacune des écoles, une sélection systématique du nombre désiré d'élèves a été appliquée soit individuellement, dans les petites écoles, soit par classes entières dans les écoles très nombreuses. Le tableau 1 synthétise le plan théorique d'échantillonnage dans le cas des élèves de première année du cours secondaire des écoles françaises. Il s'agit en l'occurrence d'une clientèle théorique d'abord estimée à 121 816 élèves dans laquelle il était prévu de tirer 4 560 sujets pour une représentation proportionnelle de 0,037. Ce plan d'échantillonnage a été appliqué à peu près intégralement (tableau 2) si bien que 4 524 sujets ont effectivement été sélectionnés pour faire partie du groupe mesuré.

Tableau 1

Distribution des écoles françaises et des élèves de première année du cours secondaire (échantillon et population théoriques)[1]

Strate par taille d'écoles	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Ecoles échantillonnées	Elèves par école	Elèves par strate	Proportion
1 - 40	112	2700	16	10	160	0,059
41 - 90	134	8414	16	20	320	0,038
91 - 180	183	23423	22	40	880	0,038
181 - 360	177	45756	28	60	1680	0,037
361 - ---	77	41523	19	80	1520	0,037
Total	683	121816	101		4560	0,037

1. Extrait de P. Béland, 1978, p. 5.

Tableau 2

Répartition des effectifs de l'échantillon des élèves de première secondaire selon les strates

Strates taille de l'école	Ecoles françaises choisies	Effectifs théoriques	Effectifs sélectionnés
1 - 40	16	160	308
41 - 90	16	320	287
91 - 180	22	880	933
181 - 360	28	1680	1539
361 - ---	19	1520	1457
Total	101	4560	4524

La réalisation finale du plan d'échantillonnage s'est avérée très satisfaisante (tableau 3) puisque le taux de participation a atteint 0,949. En tout, 4238 élèves, sur les 4524 contactés, ont complété le questionnaire. La population étudiante de ce niveau scolaire étant estimée, selon les données du Ministère de l'Education du Québec pour 1971-1972, à 139 884 sujets la représentation est de 0,030.

Tableau 3

Caractéristiques du groupe des élèves échantillonnés en sec I dans les écoles françaises, printemps 72

Effectifs sélectionnés	4524
Ayant quitté l'institution	58
Refus et non-répondants[1]	228
Nombre d'écoles	94
Questionnaires complétés	4238
Taux de participation[2]	0,949
Estimé de la population[3]	139884
Représentation[4]	0,030

1. Comprend les refus des institutions.
2. Ceux qui ont quitté l'institution sont exclus du dénominateur.
3. M.E.Q., Statistiques de l'enseignement 1971-1972, Québec.
4. Questionnaires complétés divisés par l'estimé de la population

Extrait de P. Béland, 1978, p. 4.

De tous les groupes de sujets mesurés lors de l'enquête ASOPE, ce groupe de 4 238 élèves de première année du cours secondaire des écoles françaises du Québec constitue l'échantillon retenu dans son ensemble aux fins de la présente étude. Les sujets qui le composent commencent leur cours secondaire. Ils se situent donc au début de cette étape cruciale où se produisent, tel qu'il a été signalé dans le premier chapitre du rapport, la plupart des abandons scolaires susceptibles de générer des problèmes graves d'emploi ou d'insertion dans le milieu social en général.

Par ailleurs, tel qu'illustré au tableau 4, les sujets de cette cohorte ont été recontactés à trois reprises tout au long de leur cheminement, soit au printemps 1974, au printemps 1976 et au printemps 1977. La plupart étaient encore à l'école et c'est là qu'ils ont été rencontrés. D'autres ont été rejoints sur le marché du travail. Enfin, comme dans toute étude longitudinale, plusieurs sujets ont été perdus dans l'échantillon (décès, déménagements sans adresse, ...). Toutefois, les sujets sont demeurés suffisamment nombreux et il a été possible de les interroger à des moments importants du cheminement scolaire de l'ensemble des sujets de ces niveaux, soit à la première année du deuxième cycle du cours secondaire (immédiatement avant la première année de spécialisation, pour un bon nombre d'entre eux qui se dirigent dans le cours professionnel long), puis à la dernière année du cours secondaire et enfin à la première année du cours collégial. A moins bien entendu que ce ne soit sur le marché du travail, lors de leur première année comme travailleurs. L'étude porte donc sur toute la période du cours secondaire, période pendant laquelle plusieurs jeunes décident de quitter l'école alors qu'ils ne sont pas prêts à aborder le marché du travail ou à répondre aux exigences de la vie sociale dans une société moderne.

Un aspect important à vérifier est l'évolution de la composition de la cohorte tout au long de l'observation. Ainsi, il y a lieu de contrôler si les 3 484 sujets (3 301 + 183, voir le tableau 4) interviewés en 1974 représentent bien le groupe initial des 4 238 sujets. Tel que l'indique le tableau 5, la cohorte de 1974 est en fait une cohorte épurée par rapport à

Tableau 4

Composition de la cohorte selon le moment où les sujets ont été recontactés

Printemps 1972 sec I	Printemps 1973 sec II	Printemps 1974 sec III	Printemps 1975 sec IV	Printemps 1976 sec V	Printemps 1977 cégep 1
A l'école (4238)	A l'école (3301)		A l'école (2109)		A l'école (1339)
	Au travail 183		Au travail 475		Au travail 581
	Perdus 754		Perdus 717		Perdus 189

Tableau 5

Comparaison entre la composition de la cohorte en 1974 et sa composition en 1972 en utilisant les trois critères aliénation, statut et résultats[1]

	Elèves très aliénés en 1972	Elèves de statut inférieur en 1972	Elèves faibles en 1972
Sujets échantillonnés en 1974	60%	51%	26%
Sujets hors échantillon en 1974	65%	61%	45%
Nombre total	(4028)	(3864)	(4075)

1. Les trois variables utilisées comme critères, soit le sentiment d'aliénation, le statut socio-économique et les résultats scolaires, sont définies dans la prochaine section du rapport.

celle de 1972. En effet, les élèves qui font encore partie de l'échantillon en 1974 comptaient, en 1972, 60% d'élèves très aliénés tandis que les 754 sujets (4238 moins 3484) qui ne sont plus contactés en 1974 comprenaient, en 1972, 65% de sujets très aliénés. Une différence plus grande se manifestait dans le taux des élèves issus d'un milieu socio-économique inférieur (51% par rapport à 61%) et surtout dans le taux des élèves ayant obtenu des résultats scolaires faibles (26% par rapport à 45%).

Tableau 6

Comparaison entre la composition de la cohorte en 1977 et sa composition en 1974 en utilisant les trois critères aliénation, statut et résultats[1]

	Elèves très aliénés en 1974	Elèves de statut inférieur en 1974	Elèves faibles en 1974
Sujets échantillonnés en 1977	26%	46%	17%
Sujets hors échantillon en 1977	35%	56%	33%
Nombre	(3246)	(3071)	(3196)

1. Les trois variables utilisées comme critères, soit le sentiment d'aliénation, le statut socio-économique et les résultats scolaires, sont définies dans la prochaine section du rapport.

Par ailleurs, le 3301 sujets suivis après 1974 sont doublement épurés, puisque les 183 sujets qui ont opté pour le marché du travail ne sont plus inclus dans l'étude, s'ajoutant ainsi aux 754 qui ne font plus partie de la cohorte. A cela s'ajoute le fait que, si on compare les 1920 sujets (1339 + 581, voir le tableau 4) encore dans l'échantillon en 1977 aux 1381 (3301 - 1920) qui ont été perdus entre 1974 et 1977, on constate que la cohorte est encore une fois épurée, comme le montre le tableau 6. En effet, les sujets échantillonnés en 1977 comportaient, en 1974, 26% d'élèves très aliénés, tandis que les sujets abandonnés entre temps en comptaient 35%. Un phénomène analogue, mais plus marqué, se produisait dans le cas du statut socio-économique (46% par rapport à 56%) et des résultats scolaires (17% par rapport à 33%).

Une série de conclusions très importantes doivent être tirées de ces constatations relatives à la composition de l'échantillon. D'abord, il faut reconnaître que, au fur et à mesure que le temps avance entre 1972 et 1977, la composition de la cohorte devient de moins en moins représentative des sujets d'abord sélectionnés en 1972. Cette composition se transforme parce que les sujets qui ne sont plus recontactés viennent proportionnellement en plus grand nombre des catégories inférieures des trois variables prises comme critères, soient le sentiment d'aliénation, le statut socio-économique et les résultats scolaires. Si l'échantillon de 1972 représentait l'ensemble des jeunes Québécois de la catégorie d'âge de la première année du cours secondaire, l'échantillon de 1977 ne représente plus le même ensemble de ces jeunes Québécois, cinq ans plus tard.

Par ailleurs, ce fait ne signifie nullement que l'échantillon de 1977 ne soit pas représentatif de la clientèle étudiante de cette époque. Il est même probable qu'il le soit puisque la cohorte subit une transformation semblable à celle que la sélection ou l'exclusion, ou ce qui est désigné ici par la décision scolaire, produisent dans le milieu scolaire, particulièrement au niveau secondaire.

A cause de cette évolution de l'échantillon dans le sens d'une forme d'épuration des sujets moins doués ou moins favorisés sur le plan social ou personnel, il faut s'attendre à ce que les phénomènes liés au sentiment d'aliénation soient légèrement amenuisés. En effet, les sujets les plus aliénés seront sous-représentés dans l'échantillon. Toutefois, ce fait ne devrait pas affecter outre mesure l'appréciation relative du genre d'influence qu'une variable psychologique telle que le sentiment d'aliénation ou le concept de soi a sur le processus de décision scolaire. L'objet principal de la recherche n'en sera donc que peu affecté. Il en aurait été autrement, bien entendu, si l'étude avait exigé une estimation exacte et absolue des paramètres intervenant à un moment précis sur la décision scolaire.

Enfin, étant donné que la décision que prennent les élèves de quitter l'école avant la cinquième année du cours secondaire ou après

constitue un facteur essentiel dans la présente analyse, seuls les sujets de la cohorte pour lesquels cette information est connue peuvent être retenus. En conséquence, l'échantillon réel qui devrait servir en définitive pour l'étude de la relation fondamentale entre les variables indépendantes et la variable dépendante comprendra les sujets suivants. Il y a d'abord les sujets rencontrés, en 1977, soit à l'école (1339 sujets), soit sur le marché du travail (581 sujets, voir tableau 4). A cela s'ajoutent les 475 travailleurs rencontrés en 1976, de même que les 183 travailleurs de 1974. C'est donc un total de 2578 sujets étudiants ou travailleurs dont on connaît soit la décision, soit les prévisions de décision scolaire.

Tableau 7

Nombre de sujets selon l'année d'observation et selon leur statut par rapport à l'échantillon final

Statut des sujets	Années d'observation 1972	1974	1976	1977
Elèves au moment de l'enquête	2523	2331	1814	1339
Non-élèves au moment de l'enquête		183	475	526
Sujets qui ne sont pas contactés lors de l'enquête		9	234	658
Total	2523	2523	2523	2523

Enfin, si on élimine les quelques sujets dont les questionnaires présentent des erreurs techniques importantes dans la présente démarche (surtout omission de répondre à des questions sur la scolarité), c'est un nombre exact de 2523 sujets (tableau 7) qui constitue la base des tableaux de fréquence utilisés pour les vérifications empiriques. En fin de compte, le taux de représentation est d'environ 2% de la population totale.

La définition opérationnelle des variables

La décision scolaire des étudiants, c'est-à-dire le choix qu'ils font de demeurer à l'école ou de la quitter, constitue la variable dépendante de la présente recherche. Le statut socio-économique d'origine, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires constituent pour leur part les quatre variables indépendantes. Les définitions conceptuelles ayant déjà été données dans le cadre théorique du béhaviorisme social, reste à détailler les définitions opérationnelles. C'est ce qui est réalisé dans les prochains paragraphes pour chacune des cinq variables.

La décision scolaire

Dans le système scolaire québécois, il existe un point tournant fondamental à la fin de la cinquième année du cours secondaire. En effet, c'est à ce moment que le cours professionnel long prend fin et qu'une partie importante des étudiants, ceux qui ont décidé de devenir des ouvriers spécialisés, s'engagent sur le marché du travail. Pour ceux qui ont atteint ce niveau académique, la probabilité d'obtenir une occupation stable s'accroît d'autant plus qu'ils répondent en général aux exigences minimales posées par la plupart des employeurs éventuels. Quant aux élèves qui n'ont pas réussi leur cinquième année de cours secondaire, ou bien ils n'ont pas l'âge minimum pour obtenir un emploi permanent et rémunérateur, ou bien ils ne possèdent pas le diplôme d'études secondaires exigé un peu partout. Enfin, les étudiants qui s'engagent dans leur cours collégial constituent une troisième catégorie, celle qui regroupe les sujets qui postulent un diplôme d'études supérieures ou ceux qui, pour une raison ou une autre, décident de demeurer plus longtemps à l'école.

Ceci étant dit, et nonobstant le fait que la réponse de l'étudiant, sa décision scolaire, ne soit pas donnée in vitro, et donc que la situation de l'environnement impose toujours des contraintes plus ou moins déterminantes (les programmes, le classement, les ressources matérielles, le transport, etc., en sont des exemples) les trois catégories de la décision scolaire personnelle sont délimitées en prenant comme critère princi-

pal le diplôme accordé à la fin des cinq années d'études du cours secondaire général ou professionnel. L'organisation concrète des études et les exigences du marché du travail motivent cette répartition.

La variable dépendante comporte donc trois catégories dont voici la description. La première catégorie, celle qui sera souvent désignée par l'expression "après sec V", inclut les étudiants qui ont déjà pris la décision de continuer leurs études au niveau du cours collégial au moment de la dernière cueillette de données, soit au printemps 1977, ou qui, étant en cinquième année du cours secondaire à ce moment, à cause d'un retard quelconque, se proposent de continuer leurs études au niveau collégial. Pour sa part, la deuxième catégorie, celle qui sera souvent appelée "avec sec V", comporte les étudiants qui, ayant réussi leur cours secondaire général ou professionnel long, ont déjà décidé d'entrer sur le marché du travail au moment de l'enquête, ou qui, étant en cinquième année du cours secondaire, prévoient aller travailler avec un cours secondaire réussi. Enfin, la troisième catégorie, appelée aussi "avant sec V", comprend les étudiants qui, au moment de l'enquête, ont décidé de quitter définitivement ou temporairement l'école avant d'avoir entrepris leur cinquième année du cours secondaire ou qui, ayant suivi cette année d'études, l'ont échouée. Dans l'analyse des données, lorsqu'il sera fait mention des élèves qui décident de quitter l'école avant d'avoir terminé leur cours secondaire, c'est de cette troisième catégorie qu'il sera question.

A la suite de cette définition de la variable décision scolaire, deux remarques doivent être formulées. D'abord, dans certains cas, les élèves sont classifiés dans une catégorie ou l'autre non pas parce qu'ils y sont effectivement, mais parce qu'ils l'expriment comme éventualité. Ainsi en est-il des élèves qui se proposent de continuer leurs études au niveau collégial (première catégorie) et de ceux qui prévoient aller travailler avec un cours secondaire réussi (deuxième catégorie). Vu le laps de temps plutôt court qui s'écoule entre le moment où ces sujets expriment leurs prévisions et le moment où elles se réaliseront, il semble raisonnable d'agir comme si elles se réalisaient. Une étude de Masaot (1978) confirme d'ailleurs une réalisation proportionnellement élevée des aspirations scolaires des élèves du cours secondaire.

D'autre part, la décision scolaire est effectivement mesurée par le comportement instrumental manifeste final, par le fait de rester à l'école ou d'en partir. Or un tel geste peut être le résultat non pas d'une décision personnelle de l'élève, mais plutôt d'une décision administrative d'exclusion, par exemple. Il peut s'agir également de la conséquence directe d'un programme abrégé d'études, d'un professionnel court, par exemple. Toutefois, même dans ces cas, l'étape finale d'abandon est souvent la manifestation ultime d'un processus qui a duré plusieurs années et où l'élève a vraiment décidé, dans le sens donné à ce concept par la théorie déjà exposée, d'éviter des stimuli scolaires devenus négatifs. Il a diminué graduellement d'étudier, de faire les exercices scolaires demandés, d'écouter les explications, d'assister à tous les cours, etc. Il a été par la suite classé dans des rythmes lents ou dans un programme de professionnel court. Bref, l'étape finale n'est sans doute pas toujours une décision personnelle. Le cheminement préalable à la décision comporte toutefois plusieurs éléments d'une telle forme de décision.

Le sentiment d'aliénation

De nombreuses échelles ont été développées pour mesurer le sentiment d'aliénation. Pour leur part, Robinson et Shaver (1973) en énumèrent une douzaine parmi les plus répandues. Quant à Mackey (1974), après en avoir étudié une dizaine, il conclut que toutes sont plus ou moins inadéquates pour mesurer le sentiment d'aliénation chez les étudiants du cours secondaire. Il base son assertion particulièrement sur deux constatations. D'abord, la plupart de ces échelles ne mesurent, selon lui, qu'un nombre réduit de dimensions du sentiment d'aliénation, sans qu'aucune démonstration ne soit faite à l'effet que les dimensions retenues soient vraiment pertinentes. De plus, aucune de ces échelles ne présente d'items renversés pour contrôler les effets de l'acquiescement, effets souvent fréquents chez des élèves plutôt jeunes comme c'est le cas particulièrement lors de la première observation avec les sujets de la première année du cours secondaire.

Afin de pallier ces inconvénients et de répondre au besoin d'un instrument de mesure spécifique du sentiment d'aliénation en milieu scolaire, Mackey a refait toutes les étapes de la construction et de la validation d'un tel instrument pour des élèves du cours secondaire. A partir des cinq dimensions du sentiment d'aliénation qu'il a recensées dans un échantillon représentatif des études sur le sujet, il a parcouru le processus complet de construction d'une échelle de mesure du sentiment d'aliénation. Or, au moment de la validation de ses indices, et de ses items, Mackey a été amené à ne conserver que trois des cinq dimensions d'abord examinées. Ces trois dimensions sont l'absence de normes (la rupture entre les désirs appris et les moyens disponibles, entre les normes apprises et les normes de l'environnement immédiat), l'isolement culturel (la rupture entre les valeurs apprises et les valeurs vécues dans divers milieux, y compris le milieu scolaire) et l'incapacité personnelle (l'impuissance ou l'incompétence de l'élève face au monde qui l'entoure, le monde scolaire ou autre). Les questionnaires administrés aux élèves de la présente cohorte incluaient effectivement un item pour mesurer chacune des deux premières dimensions, puis deux items pour mesurer la troisième dimension. Voici d'ailleurs ces quatre questions avec les dimensions visées par chacune.

> Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec chacun des énoncés suivants?
>
> a) Si je regarde les problèmes importants dans la société d'aujourd'hui, je me dis qu'on ne peut pas faire grand' chose pour les régler (troisième dimension).
>
> b) Tout est tellement compliqué que je ne comprends pas vraiment ce qui se passe (troisième dimension).
>
> c) Pour faire quelque chose dans la vie, on est obligé de prendre des moyens qui ne sont pas tout à fait honnêtes (deuxième dimension).
>
> d) Je n'aime pas vraiment ce que je fais, mais je sens qu'il faut le faire pour avoir les choses dont j'ai besoin et que je veux (première dimension).

A première vue, cette mesure du sentiment d'aliénation ne semble pas correspondre aux caractéristiques essentielles attribuées à ce concept dans la partie théorique du rapport. En effet, il s'agit main-

tenant d'un sentiment général d'aliénation qui porte sur l'ensemble de l'environnement, alors qu'il était question d'un sentiment d'aliénation par rapport au milieu scolaire. Toutefois, cette limite ne doit pas être exagérée puisqu'une aliénation générale devrait normalement inclure, surtout chez des sujets dont l'activité principale est la fréquentation scolaire, une aliénation scolaire. Par ailleurs, les première et deuxième dimensions de Mackey, soit la rupture entre les désirs et les valeurs apprises, d'une part, et, d'autre part, les moyens disponibles et les valeurs vécues définissent en d'autres termes ce qui a été présenté plus tôt comme l'acquisition d'un système A-R-D où la majorité des stimuli perçus dans l'environnement social ou scolaire ont une valeur affective négative et contrôlent en conséquence des réponses d'évitement ou des comportements d'anti-apprentissage. La troisième dimension de Mackey, soit l'incapacité personnelle, correspond au raisonnement personnel que formule l'élève aliéné, raisonnement où les étiquettes affectivement négatives favorisent la médiation de comportements d'évitement systématique, qu'il s'agisse de l'école ou d'un autre milieu ou stimulus. Les mêmes items qui servent à mesurer les dimensions de Mackey mesurent donc également les caractéristiques définies plus tôt à l'aide du paradigme du béhaviorisme social.

Un retour aux deux remarques de Mackey permet de constater que la première ne s'applique plus. En effet, les quatre questions posées échantillonnent toutes les dimensions individuelles fondamentales que Mackey lui-même a trouvées au sentiment d'aliénation des élèves au cours secondaire et qui ont déjà été redéfinies dans le cadre théorique du béhaviorisme social.

Par contre, la deuxième remarque de Mackey vaut toujours: aucune des quatre questions posées aux élèves n'est renversée par rapport aux autres. Il faut donc s'attendre à ce que le phénomène d'acquiescement puisse affecter les résultats, en particulier ceux des élèves les plus jeunes. Toutefois, l'effet que la désirabilité sociale des mêmes questions produit sur l'orientation privilégiée des réponses données par des jeunes sujets a une valeur qui est en opposition avec celle que suscite l'ac-

quiescement. Il est donc prévisible que les deux effets produisent une résultante où l'effet causé par l'acquiescement soit en partie contrebalancé par l'effet causé par la désirabilité sociale. Malgré ce fait, les deux effets n'affectant peut-être pas également les mêmes sujets, le problème de l'acquiescement pourrait persister. Dans cette éventualité, une partie de la diminution de l'aliénation au fur et à mesure que les études se poursuivent pourrait découler du fait qu'en vieillissant les sujets deviendraient moins perméables à l'influence de l'acquiescement. Une certaine prudence devra en conséquence être de mise lorsque les données au sujet du sentiment d'aliénation mesuré au début du cours secondaire seront utilisées.

Sur le plan technique, à partir des réponses données par les élèves aux quatre questions, une échelle d'attitude a été constituée de la façon suivante. D'abord seuls les sujets ayant répondu aux quatre questions ont été conservés pour fins d'analyse. Par la suite, les nombres qui représentaient les réponses fournies aux quatre items ont été additionnés pour chaque sujet, 1- signifiant le sentiment d'aliénation d'intensité maximale et 4- symbolisant celui d'intensité minimale. De cette façon, chaque sujet a obtenu un score s'établissant entre 4, pour les plus aliénés, et 16, pour les moins aliénés. A partir de ces scores, une échelle en quatre catégories a été constituée en répartissant les sommes pour obtenir, dans l'ensemble, des catégories comportant un nombre à peu près égal de sujets. Pour la première catégorie, soit celle des élèves dont le sentiment d'aliénation n'est pas intense, la somme des scores s'étend de 13 à 16. En ce qui a trait à la deuxième catégorie, soit celle des élèves dont le sentiment d'aliénation est peu intense, la somme vaut 12. En ce qui concerne la troisième catégorie, celle des élèves dont le sentiment d'aliénation est assez intense, la somme est de 11. Enfin, la quatrième catégorie, celle où le sentiment d'aliénation est très intense, regroupe les sommes qui vont de 4 à 10.

L'administration des quatre items aux élèves de la première année du cours secondaire, au printemps 1972, a produit des résultats dont les principales caractéristiques sont les suivantes. Pour les quatre variables originales, ou pour les quatre items administrés en vue de mesu-

rer le sentiment d'aliénation, les résultats donnent des moyennes qui varient entre 2,16 et 2,67 avec des écarts-types allant de 0,79 à 0,95 (Chouinard, 1973).

Tableau 8

Matrice des corrélations des quatre items de la variable sentiment d'aliénation (écoles françaises et anglaises, printemps 1972)[1]

Items	a	b	c	d
a	1,000			
b	0,289	1,000		
c	0,251	0,194	1,000	
d	0,131	0,178	0,189	1,000
Corrélation totale[2]	0,324	0,321	0,310	0,238

1. Tableau extrait de Chouinard (1973)
2. Corrélations item-score de l'échelle en entier. De plus, l'indice d'homogénéité est comme suit: B = 2,437

La matrice des corrélations donnée au tableau 8 semble confirmer une certaine composition hétérogène de l'échelle avec les sous-regroupements suivants. Les questions a et b forment un premier sous-ensemble, tandis que la question c en forme un deuxième et que l'item d semble, pour sa part, se détacher des autres avec encore plus de netteté. En ce qui a trait aux corrélations entre les items et l'échelle dans son ensemble, selon les normes habituelles, elles sont acceptables avec des valeurs de 0,324 - 0,321 - 0,310 - 0,238. Il faut toutefois noter que l'item d mesure probablement une caractéristique un peu différente de celles mesurées par les autres items de l'échelle. Cet écart peut être interprété ainsi. Particulièrement en première année du cours secondaire, et donc pour des jeunes qui ont environ 12 ans, les motivations individuelles sont parfois éloignées des motivations sociales et culturelles véhiculées par l'école et le milieu. Ce qui confirmerait une certaine distinction possible, quoique minime, entre une aliénation générale et une aliénation scolaire.

Enfin, une dernière remarque technique sur la mesure du sentiment d'aliénation est à l'effet que les résultats du test d'homogénéité sont très concluants puisque le test du coefficient bêta donne 2,437 tandis que le coefficient de fidélité alpha a une valeur de 0,82.

En somme, tant sous l'aspect de la correspondance entre les indices utilisés dans les questionnaires et les caractéristiques essentielles attribuées au concept dans le cadre théorique que sous l'aspect des résultats des tests statistiques réalisés à partir des données empiriques, il semble tout à fait probable que l'échelle de mesure du sentiment d'aliénation soit valide selon les critères habituellement appliqués.

Le statut socio-économique d'origine

Pour mesurer le statut socio-économique d'origine des élèves, la question suivante a été posée: "Quel est l'emploi ou l'occupation de votre père?" Les réponses fournies par les sujets ont été codées en utilisant l'échelle des occupations préparée par Blishen et McRoberts (1976). Les sujets ont ensuite été regroupés en trois catégories de la façon suivante. La première catégorie, celle où le statut socio-économique est supérieur, regroupe les occupations dont les codes vont de 6000 à 8000. On retrouve dans la deuxième catégorie, celle où le statut socio-économique est moyen, les occupations qui vont du code 3600 au code 5999. Enfin, la troisième inclut les codes 1800 à 3599 et constitue le groupe dont le statut socio-économique est inférieur.

Le regroupement ainsi adopté a d'abord été validé en utilisant la méthode de l'indépendance régionale, méthode qui a permis de réduire le nombre de catégories tout en conservant le plus intactes possible les associations avec les principales variables étudiées. Ces trois catégories incluent globalement les professions suivantes. La catégorie supérieure comprend surtout les propriétaires et les gérants d'entreprises, les membres des professions libérales; la catégorie intermédiaire ou moyenne regroupe quelques propriétaires et quelques gérants d'entreprises de moindre importance, les secrétaires et les sténographes, les vendeurs d'immeubles, les courtiers en valeurs et les publicistes, certains contremaî-

tres dans l'industrie, les ouvriers spécialisés, etc.; la catégorie inférieure est représentée en grande partie par les manoeuvres, les agriculteurs, les pêcheurs, les bûcherons, etc.

Les résultats scolaires

Il y a principalement trois façons de colliger les résultats scolaires déjà obtenus par des élèves. La première consiste à leur poser directement la question: "Quels ont été vos résultats scolaires cette année?" Dans un tel cas, les élèves doivent fournir les notes qu'ils ont vraiment eues sur leurs divers bulletins.

Une deuxième façon consiste à leur poser la question: "Considérant vos résultats scolaires, comment vous classez-vous par rapport aux autres étudiants?" Cette fois-ci, les sujets doivent fournir leur position en tenant compte non plus seulement de leurs résultats bruts, mais également des moyennes du groupe et des résultats des autres sujets qui font partie du même groupe.

Une troisième façon consiste à recueillir des données objectives en consultant les dossiers scolaires des élèves. Dans le présent cas, cette troisième méthode, malgré sa supériorité sous l'aspect exactitude, a été exclue surtout à cause des contraintes budgétaires. Cette omission a toutefois probablement peu d'effet sur les conclusions de la recherche, car ce qui est étudié en l'occurrence est l'influence des résultats scolaires sur le processus de décision scolaire et non pas la répartition exacte des résultats, d'où le recours à des résultats ordinaux.

En ce qui concerne les deux premières méthodes, que l'une ou l'autre soit appliquée, les étudiants ont tendance à se placer davantage vers la moyenne, quoique légèrement au-dessus, des résultats qu'ils obtiennent réellement (Laforce, 1979). Dans la présente étude, la première question a été posée. A partir des réponses obligatoires qui ont été choisies par les élèves, les trois catégories suivantes ont été constituées. Dans la première catégorie, celle où les résultats sont considérés comme forts, les élèves ont obtenu 75% et plus ou les cotes alphabétiques A ou B.

La deuxième catégorie, celle des résultats moyens, les élèves se classent entre 65% et 74% dans l'ensemble de leurs matières académiques, ou ils obtiennent les cotes B ou C. Quant à la troisième catégorie, celle où les résultats sont faibles, elle regroupe les élèves qui obtiennent des résultats inférieurs à 65% ou qui ont des cotes de C, D ou E dans l'ensemble de leurs matières. (Si les cotes B et C se répètent, c'est que la question portait sur l'ensemble des résultats, nécessitant ainsi une certaine marge avec recoupement des résultats intermédiaires).

Le concept de soi

Le concept de soi est difficile à cerner opérationnellement non pas à cause d'une rareté des instruments de mesure pour l'estimer, mais plutôt à cause de leur surabondance. Cette notion a en effet été utilisée dans plusieurs contextes très différents pour désigner de multiples traits de personnalité plus ou moins semblables, plus ou moins bien définis (Robinson et Shaver, 1973).

Les quatre questions qui ont été effectivement posées aux élèves de la cohorte découlent des indices utilisés avec insistance dans plusieurs de ces instruments de mesure. Elles se lisent comme suit.

> Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants:
>
> a) Dans l'ensemble, je suis assez satisfait(e) de moi-même.
>
> b) En général, je n'ai pas assez confiance en moi-même.
>
> c) J'ai l'impression que je vaux autant que les autres.
>
> d) Je doute souvent de mes chances de succès dans la vie.

Comme dans le cas du sentiment d'aliénation, la variable mesurée par ces quatre questions est générale plutôt que spécifique. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'un concept de soi en rapport uniquement avec l'école. Toutefois, ceci étant admis, il faut admettre également qu'un concept général de soi négatif ou positif a une forte probabilité d'inclure, chez des élèves du cours secondaire, un concept de soi respectivement négatif ou positif en rapport avec l'école, d'autant plus que l'école

est associée à un ensemble important de réponses instrumentales, les activités scolaires et l'étude par exemple (Kifer, 1975).

Par ailleurs, le lien est très serré entre les indices utilisés dans les questionnaires A.S.O.P.E. et les caractéristiques attribuées plus tôt au concept de soi dans le paradigme du béhaviorisme social. En effet, il y a une mesure explicite de la valeur affective positive ou négative des étiquettes que l'élève emploie pour se définir lui-même en se référant soit à ses propres critères d'une façon positive (première question) ou d'une façon négative (deuxième question), soit aux critères externes que constituent les autres élèves ou les autres personnes de son milieu (troisième question). La quatrième question mesure, pour sa part, la valeur d'approche ou d'évitement que médiatise les raisonnements personnels de l'élève en rapport avec divers stimuli directifs issus du milieu en général, du milieu scolaire en particulier, présents ou futurs par ailleurs.

Sur le plan technique, des quatre questions posées, deux vont dans un sens tel que l'acquiescement favorise un concept de soi positif tandis que deux autres vont dans un sens opposé. Ce fait transparaît dans la matrice des corrélations entre items (tableau 9). En effet, les items a et c, de même que les items b et d sont plus fortement associés entre eux que les items a et c ne le sont avec b et d. Or les items a et c vont dans un sens, tandis que b et d vont dans l'autre. Par ailleurs, ce regroupement des tendances conformément à la direction des questions est évident pour les élèves de la première année du cours secondaire, mais s'estompe rapidement avec l'âge. En troisième puis en cinquième années du cours secondaire, le phénomène a disparu (Chouinard, 1973). Ce qui permettrait de croire que l'acquiescement chez de jeunes élèves comme ceux de secondaire I, pourrait être assez important pour motiver une certaine prudence dans l'interprétation de mesures où aucune des questions posées ne serait inversée, rejoignant ainsi les préoccupations de Mackey (1974) face aux diverses échelles de mesure du sentiment d'aliénation chez les élèves du cours secondaire.

Tableau 9

Matrice des corrélations des quatre items de la variable, concept de soi (écoles françaises et anglaises, printemps 1972)[1]

Items	a	b	c	d
a	1,000			
b	0,132	1,000		
c	0,237	0,119	1,000	
d	0,079	0,269	0,165	1,000
Corrélations totales[2]	0,217	0,266	0,250	0,268

1. Tableau extrait de Chouinard (1973).

2. Corrélations item-score de l'échelle en entier. De plus, l'indice d'homogénéité est comme suit: H = 2,681

Une échelle unique de classification des sujets selon leur concept de soi a été constituée de la façon suivante à partir des réponses données aux quatre questions qui leur ont été posées. D'abord, seuls les sujets ayant répondu aux quatre questions ont été conservés pour fins d'analyse. Puis les réponses fournies aux items b et d ont été inversées. Les nombres qui représentaient alors les réponses aux quatre items ont été additionnés pour chaque sujet, 1- signifiant le concept de soi le plus positif et 4- symbolisant le concept de soi le plus négatif. De cette façon, chaque sujet a obtenu un score s'établissant entre 4, pour les élèves qui ont le concept de soi le plus positif, et 16, pour ceux dont le concept de soi est le plus négatif. A partir de ces scores, une échelle en quatre catégories a été constituée en répartissant les sommes pour obtenir, dans l'ensemble, des catégories comportant un nombre à peu près égal de sujets. Pour la <u>première</u> catégorie, soit celle des élèves dont le concept de soi est très positif, la somme des scores s'étend de 4 à 7. En ce qui a trait à la <u>deuxième</u> catégorie, soit celle des élèves dont le concept de soi est peu positif, la somme vaut 8. En ce qui concerne la <u>troisième</u> catégorie, celle des élèves dont le concept de soi est peu néga-

tif, la somme est de 9. Enfin, la quatrième catégorie, celle où le concept de soi est très négatif, regroupe les sommes qui vont de 10 à 16.

La première administration de cette échelle aux étudiants de la première année du cours secondaire, au printemps 1972, a donné les caractéristiques métrologiques suivantes. Les corrélations entre les items et l'échelle entière ont été respectivement, pour les items a, b, c et d, de 0,217 - 0,266 - 0,250 - 0,268 (tableau 9). Pour sa part, le coefficient d'homogénéité était de 2,681 (Chouinard, 1973).

En somme, tant sous l'aspect de la correspondance entre les indices utilisés dans les questionnaires et les caractéristiques essentielles attribuées au concept de soi par le béhaviorisme social, que sous l'aspect des résultats des tests statistiques réalisés à partir des données empiriques recueillies, il semble tout à fait probable que l'échelle de mesure du concept de soi soit valide selon les critères habituels.

Le plan d'analyse des données empiriques

Si les conclusions du cadre théorique sont interprétées en termes empiriques, il est à prévoir qu'il y ait une influence de la part du statut socio-économique d'origine (S) des élèves échantillonnés, sur leur sentiment d'aliénation (A) et sur leur concept de soi (C). De plus, chez les mêmes sujets, le statut socio-économique, le sentiment d'aliénation et le concept de soi devraient influencer les résultats scolaires (R). Enfin, ces quatre variables devraient, chacune à sa façon, marquer la décision scolaire (D) des sujets sous observation. En somme, il devrait être possible de vérifier dans les faits observés et mesurés la chaîne de causalité partielle ou contributive suivante. Un statut socio-économique inférieur favorise l'acquisition d'un sentiment d'aliénation intense et d'un concept de soi négatif qui produisent des résultats scolaires faibles et ces derniers occasionnent un abandon prématuré des études; ou un statut socio-économique supérieur favorise l'acquisition d'un sentiment d'aliénation très peu intense et d'un concept de soi positif qui produisent des résultats scolaires forts qui occasionnent la poursuite des etu-

des à des niveaux plus avancés. Il s'agit en somme de relations causales (Hirschi et Selvin, 1967).

Or la méthode fondamentale de démonstration de telles relations commence avec la vérification de l'association statistique entre une variable indépendante, antécédente dans l'ordre causal, et une variable dépendante. Par ailleurs, s'il existe une autre variable indépendante antécédente par rapport à cette première, et que sa prise en considération annule l'association d'abord observée, la première relation causale est considérée comme artificielle et la nouvelle devient la cause de la variable dépendante: c'est le test de la non-artificialité. Par contre, si la prise en considération d'une variable située entre la variable indépendante et la variable dépendante, annule ou diminue l'association causale primitive, cette nouvelle variable est dite intermédiaire et elle sert à interpréter ou à spécifier la causalité, par ailleurs maintenue: c'est le test de la médiation (Hirschi et Selvin, 1967 ; Seltiz et al., 1976). En somme, il faut d'abord établir qu'il y a antériorité de la variable indépendante par rapport à la variable dépendante, ce qui a été fait théoriquement grâce au béhaviorisme social, et qu'il y a une association statistique entre elles, ce qui sera fait grâce aux données empiriques issues des observations sur l'échantillon. Puis la variable indépendante retenue doit subir le test de la non-artificialité ou de la médiation.

Ainsi, la première hypothèse sera confirmée si, le statut socio-économique (S) étant antérieur au sentiment d'aliénation (A) et au concept de soi (C), les associations statistiques SA et SC sont observées. Par ailleurs, étant donné que, dans la présente recherche, les variables antérieures à S (qui pourraient comprendre, par exemple, des variables structurelles, raciales, biologiques, etc.) ne sont pas prises en considération, le test de la non-artificialité ne sera pas nécessaire. Il en sera de même du test de la médiation, inutile à cause de l'absence de variables intermédiaires dans le présent cas.

Etant donné une confirmation de cette première hypothèse, la seconde, qui a trait aux résultats scolaires (R), pourra l'être également d'abord si les associations SR, AR et CR existent statistiquement. De

plus, les associations statistiques RA et RC devront persister même lorsque S intervient comme contrôle, sans quoi S deviendrait la véritable cause tandis que A et C ne seraient que des causes artificielles. Enfin, l'association SR, contrôlée par A et C, permettra de faire ressortir jusqu'à quel point les variables A et C médiatisent l'influence de S sur R.

Etant donné une confirmation de cette deuxième hypothèse, la troisième, qui a trait à la décision scolaire (D), le sera également si les associations statistiques SD, AD, CD et RD sont significatives au seuil établi à 0.05 dans la présente recherche (voir chapitre V). De plus, il faudra que l'association RD persiste alors que les effets de A et de C seront annulés et que les associations AD et CD se maintiennent malgré leur contrôle par S. Faute de quoi, les variables R, A ou C devraient disparaître de la chaîne causale de la décision scolaire. Enfin, un contrôle de SD, de AD et de CD par R permettra de mettre éventuellement en lumière des effets de médiation.

Bref, en admettant que la séquence causale des variables statut socio-économique (S), sentiment d'aliénation (A), concept de soi (C), résultats scolaires (R) et décision scolaire (D), ne soit pas infirmée empiriquement (en premier lieu S, puis A et C, puis R et enfin D), la confirmation des hypothèses nécessitera la vérification des associations et des contrôles suivants. Dans le cas de la <u>première</u> hypothèse, il s'agira des associations SA et SC. Pour ce qui est de la <u>deuxième</u> hypothèse, les associations SR, AR et CR entreront d'abord en ligne de compte suivies des contrôles de la non-artificialité AR par S et CR par S et des contrôles de la médiation SR par A et SR par C. En ce qui concerne la <u>troisième</u> hypothèse, la vérification des associations SD, AD, CD et RD sera suivie des contrôles de la non-artificialité AD par S, CD par S et RD par C et par A puis des contrôles de la médiation AD par R, CD par R et SD par R.

Sous l'aspect technique le coefficient tau b de Kendall (1970) servira d'estimation du degré d'association entre les diverses variables, le seuil de signification étant de 0,05. Les raisons de ce choix seront énumérées au début de l'analyse qui aura recours à cette méthode statistique. Par ailleurs, afin d'alléger la présentation de l'analyse des don-

nées, les tableaux de contingence qui correspondent aux coefficients tau b seront généralement reproduits en appendice.

L'analyse causale des données empiriques, telle que la réalise la plupart des chercheurs, se limite habituellement à ce qui vient tout juste d'être décrit. Sous cet aspect, la présente démarche fait toutefois exception puisqu'elle inclut une vérification empirique de l'ordre causal des cinq variables qui font partie de l'étude. Cette vérification est rendue possible grâce à l'aspect longitudinal des observations. L'examen de l'évolution, d'une observation à l'autre, de l'importance relative des associations et des interactions permettra en effet de déceler des tendances et ainsi de confirmer ou d'infirmer, au niveau empirique, l'ordre causal déjà établi à partir du paradigme du béhaviorisme social. Par la même occasion, une analyse globale et simultanée des effets produits par toutes les variables et par leurs interactions viendra compléter la compréhension analytique d'abord obtenue à l'aide des coefficients d'association. Cette analyse globale sera d'ailleurs faite à trois reprises, soit à partir des données recueillies d'abord en 1972, puis en 1974 et enfin en 1976.

Une analyse aussi complexe pose de tels problèmes techniques et mathématiques que, jusqu'à tout récemment, elle demeurait, à toute fin pratique, impossible. Des méthodes appropriées ont toutefois vu le jour ces dernières années et, grâce notamment à l'analyse log-linéaire (Reynolds, 1977; Frienberg, 1977; Béland, 1980), il est maintenant possible de la réaliser et d'en tirer des informations d'autant plus précieuses qu'elles tiennent compte des diverses composantes du problème, même lorsque les catégories de la variable dépendante sont, comme dans le présent cas, peu nombreuses et simplement ordonnées. L'analyse log-linéaire, qui est une forme très générale d'analyse de variance, sera d'ailleurs présentée beaucoup plus en détail au moment de son utilisation.

Dans son ensemble, le but poursuivi lors de l'analyse des données empiriques sera double: d'abord favoriser la compréhension et la vérification des associations relativement simples entre deux ou trois

variables à la fois, ce que permettra l'étude des coefficients tau b. Les hypothèses de la recherche trouveront à cette occasion leur confirmation ou leur infirmation. Le deuxième but de l'analyse est de favoriser la généralisation de cette compréhension et de cette vérification, et partant, son extension simultanée à toutes les variables de la recherche et même à une nouvelle variable, le temps, ce que rendra possible la technique statistique du log-linéaire.

Le portée et les limites de l'étude

Lors d'une enquête explicative (ou d'un sondage contextuel), les variables sont étudiées telles qu'elles se présentent dans le contexte naturel. Le contrôle direct qu'a le chercheur sur les variables indépendantes lors d'une expérimentation est remplacé en l'occurrence par le contrôle statistique sur les mêmes variables et sur les hypothèses différentes de celles avancées par le chercheur, ou sur les contre-hypothèses. Or en de telles conditions, les contre-hypothèses sont souvent innombrables de même que les variables potentielles. Si bien qu'une seule étude du genre ne suffit habituellement pas pour circonscrire un problème donné, même s'il a une ampleur limitée. Règle générale, plusieurs recherches sont nécessaires, même si les variables abordées par chacune d'elles sont relativement nombreuses. Malgré ces exigences et ces faiblesses, l'enquête explicative demeure la seule approche possible lorsqu'il s'agit de phénomènes tels que l'abandon scolaire où l'éthique empêche une expérimentation directe éventuellement néfaste pour certains sujets. Par ailleurs, l'ampleur que peut prendre une telle enquête explicative, tant par le nombre de sujets observés que par les aspects traités, constitue une compensation appréciable pour les inconvénients déjà énumérés. D'autant plus que le nombre croissant d'études sur des problèmes connexes facilite de plus en plus une validation externe des résultats (Seltiz et al., 1977).

Dans la présente démarche, quatre variables indépendantes, parmi toutes celles possibles, sont analysées en rapport avec le phénomène d'abandon prématuré des études et donc avec la variable décision scolaire.

La chaîne causale ainsi constituée est certes tronquée et très simplifiée en comparaison avec ce qu'elle pourrait être. En effet, comparativement aux 26 variables abordées par Hershaff (1978), c'est bien peu, *a priori*. Toutefois, l'analyse de Hershaff se limite à l'étude des associations, alors que la présente étude aborde la causalité. En conséquence, les exigences théoriques et méthodologiques ne sont pas du tout les mêmes. Le plan d'analyse déjà donné illustre ces exigences puisque, avec seulement quatre variables indépendantes, pas moins de neuf associations, de onze contrôles et une analyse log-linéaire longitudinale sont nécessaires pour vérifier cette causalité. L'analyse théorique à l'aide du paradigme du béhaviorisme social a par ailleurs mis en évidence l'importance des quatre variables retenues et les a situées au coeur du phénomène d'abandon scolaire ou de décision scolaire. Leur contribution constitue donc autant d'hypothèses valables. Quant aux hypothèses alternatives, si on se fie aux associations observées, entre autres par Breton (1972) et Hershaff (1978), elles doivent être nombreuses. Cependant, un échantillon très nombreux, répondant à plusieurs critères d'excellence, devrait contribuer à annuler dans l'ensemble leurs effets, même si aucun moyen ne permet d'en être absolument sûr (Rosenberg, 1968). Par ailleurs, même s'il est impossible d'éliminer les influences éventuelles d'autres variables sur la décision scolaire, il faut reconnaître que, dans la présente étude, ce danger est pris en considération et que des précautions sont appliquées (l'échantillon nombreux et aléatoire en est une) pour que ces influences ne biaisent pas trop les interactions étudiées.

Dans ce qui a été appelé plus haut la chaîne causale, plusieurs maillons sont absents. Il en est un qu'il faut signaler car il a trait à une étape importante dans l'apprentissage en général et dans l'apprentissage scolaire en particulier. Il s'agit du cours élémentaire. En effet, la présente étude se concentre sur la période du cours secondaire et prend pour acquis que l'influence des années d'études déjà faites est contrôlée par l'échantillonnage aléatoire. C'est semble-t-il une omission à première vue importante. Toutefois, les quatre variables retenues ne sont pas sans inclure une bonne partie des influences alors subies et qui ont marqué l'apprentissage affectif ou cognitif de l'élève. C'est

ainsi qu'en mesurant le sentiment d'aliénation ou le concept de soi ou les résultats scolaires d'élèves qui sont depuis peu de temps au secondaire, il est très probable qu'une mesure indirecte des effets importants du cours élémentaire soit obtenue.

D'autres limites ont déjà été signalées. Ainsi en est-il de la définition des conditions d'apprentissage qui a été ramenée à un seul aspect, soit celui relatif au statut socio-économique d'origine. Il s'agit là d'une importante simplification, même si le statut socio-économique est très fortement associé à plusieurs conditions qui constituent autant d'aspects déterminants dans l'évolution des attitudes et de l'apprentissage scolaire. Tel qu'indiqué plus tôt, une limite semblable a été posée pour les situations contextuelles de la prise de décision scolaire. Bref, la présente étude a la même faiblesse que les autres études du genre: certains facteurs sont omis ou escamotés volontairement pour ramener le tout à des proportions réalistes.

Par ailleurs, la présente étude est en fait une étude secondaire en ce sens qu'elle se situe dans la perspective et même dans la suite d'une étude plus vaste. En effet, sur le plan empirique, les données d'observation utilisées sont celles recueillies par le groupe de recherche A.S.O.P.E. (ASOPE, 1974) qui a suivi, entre autres, une cohorte d'élèves tout au long de leur cours secondaire. Ce recours à une telle banque de données extrêmement riche et variée, d'autant plus variée qu'elle contient des résultats d'observations longitudinales, permet de vérifier des aspects que la plupart des chercheurs, souvent seuls pour résoudre tous les problèmes, ne peuvent considérer, faute de ressources humaines ou financières. Par contre, ce recours oblige le chercheur à situer son propre cadre méthodologique à l'intérieur du cadre empirique qui a été l'aboutissement de la définition initiale du problème, de la formulation des premières hypothèses de recherche et des solutions générales alors envisagées. C'est ainsi que les phénomènes étudiés, que les variables retenues, qu'ils soient considérés comme des effets ou comme des causes, doivent avoir des caractéristiques ou des attributs mesurés lors des observations réalisées par A.S.O.P.E. Il est en conséquence impossible, à

moins de tout recommencer le processus, de procéder comme s'il s'agissait d'une recherche dans laquelle les observations et les cueillettes de données seraient complétées après le choix des indices et après la formulation des tâches d'observation et de mesure. A titre d'exemple de cette limite, dans la présente démarche, la mesure du sentiment d'aliénation de même que celle du concept de soi sont envisagées dans une optique un peu différente de celle prévue par le cadre théorique. En effet, à cause des mesures déjà réalisées, plutôt que d'être scolaires, ces deux variables sont générales, comme il a été fait mention lors de la définition opérationnelle des variables.

Toujours sur le plan empirique et particulièrement dans le cas des observations réalisées par le groupe A.S.O.P.E., les entrevues ont porté sur plusieurs aspects différents. Par contre, chacun de ces aspects n'a été mesuré que par un nombre réduit d'items. Ce qui doit nécessiter une certaine prudence dans les généralisations et surtout une attention particulière dans la vérification des qualités métriques des instruments et des résultats, et notamment leur niveau d'homogénéité.

Ces restrictions étant posées, la présente étude, à cause précisément des préalables théoriques et empiriques sur lesquels elle s'établit, comporte, particulièrement sur le plan des données, un avantage certain par rapport à la majorité des études faites autrement. L'aspect longitudinal et les indices mesurés par conséquent à plusieurs reprises favorisent grandement une explication et une intégration des divers facteurs qui influencent à tour de rôle le processus de décision scolaire. Cette explication unifiée du phénomène a d'autant plus de valeur que la présentation du comment constitue le but prioritaire de la présente recherche et donc son apport le plus original et le plus recherché.

Pour ce faire, en un premier temps, les données recueillies lors de la première année d'observation des élèves, alors qu'ils étaient en première année du cours secondaire, seront utilisées pour réaliser la vérification empirique des multiples associations des quatre variables indépendantes entre elles et avec la variable dépendante, de même que pour les contrôles s'y rattachant. Toutefois, tel qu'il a été démontré en recourant au béhaviorisme social, la décision scolaire est un processus.

Il y a donc évolution dans l'intensité des influences des diverses variables. Voilà pourquoi les données recueillies lors d'observations subséquentes permettront sans doute non seulement d'apprécier l'évolution des variables elles-mêmes, mais également et surtout d'évaluer l'influence relative qu'elles exercent sur la décision scolaire, chose qui n'est possible que lorsque les mêmes sujets sont suivis pendant au moins quelques années.

Conclusion

Sur le plan méthodologique, la présente démarche de recherche comporte les éléments importants suivants. D'abord, il s'agit d'une enquête explicative et non d'une véritable expérimentation. La cueillette des données empiriques a duré six ans, de 1972 à 1977, et les sujets ont été contactés à la première, à la troisième, à la cinquième et à la sixième années de l'étude longitudinale, soit tout au long de leur cours secondaire et au début de leur cours collégial. A moins qu'ils aient quitté l'école entre temps, auquel cas ils ont été contactés durant l'année qui a suivi leur départ de l'école. Les informations recueillies lors de la première année d'observation servent de base aux diverses vérifications relatives aux associations entre les variables et au contrôle de leur artificialité ou de leur médiation. Les informations recueillies par la suite servent surtout à définir la variable dépendante (le moment de l'abandon des études) et à alimenter l'analyse log-linéaire. Les liens à démontrer en sont de causalité, si bien que l'ordre d'intervention des variables a beaucoup d'importance. L'analyse log-linéaire de l'évolution des associations entre la première et la cinquième année des observations permettra de vérifier empiriquement cet ordre causal des variables.

L'échantillon, d'abord aléatoire par rapport aux écoles du Québec et stratifié par rapport à leur dimension et à leur langue d'enseignement, compte en définitive 2523 élèves québécois fréquentant les écoles françaises et dont la décision scolaire est connue. Même si cet

échantillon ne représente pas avec précision les jeunes écoliers/ères et non-écoliers/ères ayant l'âge moyen des sujets de la cohorte originale, l'étude du processus de décision scolaire demeure très probablement valable.

Reste maintenant à présenter les résultats des observations et leur analyse conformément au plan d'analyse déjà fixé ci-avant. C'est ce qui sera réalisé dans le prochain chapitre.

Chapitre V

La description et la discussion des résultats

Dans son ensemble, la présente démarche vise à expliquer l'évolution du processus de décision scolaire et à vérifier le mode d'influence des facteurs importants qui la déterminent. C'est ainsi que, grâce au béhaviorisme social, sur le plan théorique, le problème a pu suffisamment se circonscrire, mettant en évidence l'intervention de quatre facteurs parmi les plus importants. De ce modèle ont été extraites trois hypothèses qui, chacune à sa façon et à des degrés différents, contribuent à définir quand et comment les élèves en viennent à décider de quitter l'école ou d'y demeurer. A cet effet, non seulement les causes de la décision scolaire sont-elles envisagées (troisième hypothèse), mais également les causes des résultats scolaires (deuxième hypothèse) et celles du sentiment d'aliénation et du concept de soi (première hypothèse). Selon toute probabilité, conformément aux prévisions formulées à la lumière du béhaviorisme social, les données d'observation devraient confirmer une influence significative des conditions d'apprentissage, et donc du statut socio-économique d'origine, sur l'acquisition par les sujets d'un sentiment d'aliénation plus ou moins intense et d'un concept de soi plus ou moins positif ou négatif. Une augmentation dans le niveau du statut devrait susciter une diminution dans l'intensité du sentiment d'aliénation et une augmentation de la valeur positive du concept de soi. Les élèves issus de milieu socio-économiques supérieurs acquerraient des répertoires comportementaux essentiels mieux appropriés aux tâches scolaires. Pour eux, les stimuli scolaires deviendraient appétitifs plus vite et en plus grand nombre. De plus, des comportements scolaires fonctionnels dès le début des études favoriseraient l'acquisition d'autodescriptions positives et de raisonnements personnels d'approche plutôt que d'évitement par rapport à l'école. Les mêmes données d'observation devraient également confirmer l'influence de ces trois facteurs sur le nombre et sur la qualité des réponses à des tâches scolaires apprises par les élèves à l'école et par conséquent sur la variable qui sert à apprécier ces réponses: les résultats scolaires. Les élèves ayant des conditions d'apprentissage mieux appropriées et des répertoires comportementaux positifs à l'égard de l'école et à leur propre égard devraient obtenir des résultats scolaires

supérieurs. Des renforçateurs plus nombreux, plus intenses et mieux appropriés aux essais d'apprentissage scolaire souvent fastidieux de nature favoriseraient l'acquisition des connaissances et des habiletés qui en découlent. Enfin, lors des observations, les décisions prises par les élèves à l'effet de quitter hâtivement les études ou d'attendre plus tard devraient dépendre directement ou indirectement des quatre précédentes variables, de la même manière qu'une réponse d'approche ou d'évitement par rapport à un stimulus (ici le stimulus serait complexe et scolaire) découlerait de la personnalité des sujets et de la situation de leur environnement.

Le plan d'analyse des données d'observation a déjà indiqué la démarche générale prévue pour vérifier empiriquement ces trois hypothèses. Ce cinquième chapitre présente les observations qui conduiront à la confirmation ou à l'infirmation empirique des hypothèses. A cause de multiples éléments répétitifs, cette présentation pose, dans la plupart des rapports de recherche, un problème particulier de regroupement et de formulation des résultats et de leurs conséquences. Le présent rapport n'y échappe pas et c'est en vue de le minimiser le mieux possible que le développement qui suit expose d'abord un point de vue analytique, puis un point de vue synthétique de l'étude des données. De plus, plutôt que de discuter simultanément, pour chaque hypothèse, à la fois la vérification empirique des associations entre variables, des contrôles de ces associations et de l'ordre causal, le tout est réalisé en deux étapes. D'abord, en ayant recours aux tableaux de contingence et surtout aux indices d'association tau b qui en découlent, les associations statistiques et leurs contrôles respectifs sont analysés pour chacune des trois hypothèses respectivement et consécutivement. En procédant ainsi, une compréhension analytique des données d'observation est d'abord acquise. Elle facilite d'autant une interprétation détaillée de la signification d'éléments d'abord plus simples à saisir. Par la suite, l'analyse log-linéaire, qui est une forme d'analyse de variance et qui facilite donc une compréhension synthétique des caractéristiques des données et des relations, est présentée puis utilisée non seulement pour vérifier empiriquement l'ordre causal, mais également pour donner une vue d'ensemble des interactions pertinentes au phénomène de décision scolaire. Mais tout d'abord une présentation des données descriptives s'avère nécessaire et c'est ce qui constitue la première partie de ce chapitre.

L'analyse des données descriptives

Avant d'amorcer l'examen des interactions entre les cinq variables impliquées dans le phénomène à l'étude, il est important de mettre en évidence les principales caractéristiques des distributions de fréquence obtenues dans l'échantillon en rapport avec ces mêmes variables. Voici donc l'analyse de ces données d'abord en ce qui a trait à la variable dépendante, soit la décision scolaire, puis en ce qui concerne les quatre variables indépendantes, soit le sentiment d'aliénation, le concept de soi, le statut socio-économique d'origine et les résultats scolaires.

La répartition de la décision scolaire selon les trois catégories déjà adoptées (tableau 10), d'abord les élèves qui décident de continuer leurs études même après avoir réussi leur cours secondaire, puis ceux qui quittent immédiatement après un tel cours et enfin ceux qui quittent l'école alors que leur cinquième année de cours secondaire n'est pas réussie, semble assez près de ce que fournissent d'autres sources d'information (FCSCQ, 1975; Hershaff, 1978; Lévesque, 1979), particulièrement en ce qui concerne la troisième catégorie. En effet, les 35% d'élèves francophones du Québec qui ont décidé de quitter l'école avant d'avoir terminé leur cours secondaire de cinq ans correspondent assez bien aux 40% évalués par la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ, 1975). D'autant plus qu'une forme d'épuration de la cohorte au fur et à mesure que l'étude longitudinale se poursuit, épuration d'ailleurs signalée lors de la présentation de l'échantillon, peut expliquer le taux légèrement inférieur d'abandons scolaires par rapport à des calculs impliquant la population entière. De toute évidence, malgré la réforme scolaire au Québec, malgré la polyvalence, malgré les efforts d'humanisation de l'école, les élèves qui abandonnent prématurément les études sont très nombreux, beaucoup trop nombreux dans un contexte où la démocratisation de la scolarisation constitue une priorité de la société et du système scolaire. Bref, l'abandon des étude, ou dans une optique plus générale le processus de décision scolaire, constitue un problème grave qui mérite une attention particulière.

Tableau 10

Nombre et répartition des sujets de l'échantillon selon leur décision scolaire

Poursuivent leurs études après le sec V[1]	Quittent après avoir réussi leur sec V	Quittent sans avoir réussi leur sec V	Total
(1123)	(513)	(887)	(2523)
45%	20%	35%	100%

1. Sec V signifie, dans le présent contexte, cours secondaire réussi après cinq années d'études au cours général ou au cours professionnel long, soit en tout 11 années d'études (12 sous l'ancien régime du cours élémentaire en sept ans).

Tableau 11

Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon l'intensité de leur sentiment d'aliénation et l'année d'observation

Sentiment d'aliénation	Année d'observation 1972		1974		1976		1977	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pas intense	317	13	910	40	742	41	487	50
Peu intense	293	12	356	16	340	19	196	20
Assez intense	380	16	382	17	286	16	167	17
Très intense	1427	59	653	28	429	24	132	13
Total	2417	100	2031	100	1797	100	982	100

En ce qui a trait à la distribution de fréquence de la variable sentiment d'aliénation présentée dans le tableau 11, deux remarques s'imposent. D'abord, seuls les sujets qui sont encore à l'école au moment des quatre observations sont retenus puisque le sentiment d'aliénation doit être mesuré avant la décision scolaire et donc avant que les élèves ne quittent l'école. Par ailleurs, tel que prévu lors de la définition de l'échantillon, seuls les élèves dont la décision scolaire est connue peuvent être inclus dans les groupes de sujets mesurés lors des diverses observations.

Ceci étant dit, il ressort des données du tableau 11 que, tant dans le détail que dans l'ensemble des cellules, le taux d'aliénation diminue de façon très substantielle entre la première année d'observation de la cohorte, au moment où la majorité des sujets sont en première année du cours secondaire, et la sixième année, soit au moment où la plupart d'entre eux sont rendus en première année du cours collégial. C'est ainsi que le taux relatif à la catégorie des élèves ayant un sentiment d'aliénation très intense subit une chute de 46%, passant de 59% à 13%.

Par ailleurs, les diminutions les plus marquées dans le sentiment d'aliénation des élèves se situent d'abord entre la première (1972) et la troisième (1974) années du cours secondaires (de 59% à 28%), puis entre la cinquième année (1976) du cours secondaire et la première année (1977) du cours collégial (de 24% à 13%). Dans ce dernier cas, le phénomène de diminution du sentiment d'aliénation peut s'expliquer ainsi. D'une part, c'est entre ces deux moments qu'une bonne partie des élèves, ceux du cours professionnel long, élèves souvent moins motivés pour les études quittent l'école pour aller travailler. D'autre part, ceux des élèves qui se sont engagés dans le cours collégial y étudient, règle générale, des matières scolaires choisies et donc plus près de leurs goûts immédiats. Une élimination des sujets en moyenne plus aliénés et donc qui ont un système A-R-D où plus de stimuli scolaires ont une valeur négative, combinée avec une situation scolaire où les stimuli ont une valeur positive plus fréquente pour les sujets qui restent à l'école pourraient expliquer une telle diminution du taux d'aliénation.

Dans le premier cas, celui où la diminution se produit entre la première et la troisième années du cours secondaire, une partie de cette baisse de l'aliénation peut être expliquée par le fait que les élèves sont mesurés en un premier temps au moment où ils débutent leur cours secondaire. Plusieurs d'entre eux peuvent alors ressentir les contrecoups du passage du cours élémentaire au cours secondaire, et donc d'une transformation parfois radicale dans les stimuli utilisés comme renforçateurs de l'apprentissage, les renforçateurs sociaux par exemple. Par ailleurs, les perturbations subies par ce niveau d'enseignement (notamment les contestations étudiantes) à l'époque où les données ont été recueillies, soit en 1972, peuvent avoir suscité des réactions négatives chez certains sujets abordant pour la première fois le monde scolaire qui se révélait mouvementé. De plus, très peu d'élèves abandonnent l'école avant le début du cours secondaire, si bien que les effets des abandons scolaires ne peuvent se faire sentir qu'à la troisième année d'observation de la cohorte, et même après.

La stabilité habituellement observée dans une attitude telle que le sentiment d'aliénation (Seeman, 1976) permet toutefois de croire que seule une partie de la diminution de l'aliénation constatée entre la première et la troisième années du cours secondaire est expliquée dans les précédentes remarques. D'autant plus que l'évolution du concept de soi (tableau 12) qui est un sous-système semblable sous certains rapports, l'aspect émotif entre autres, au sentiment d'aliénation, confirme cette tendance à la stabilité, même entre la première et la troisième année de l'étude longitudinale. Bref, la faiblesse technique dans la mesure du sentiment d'aliénation, chez les élèves débutant leur cours secondaire, faiblesse due au phénomène d'acquiescement (Mackey, 1974), demeure une faiblesse plausible invitant à une prudence accrue lorsqu'intervient cette variable.

Quant à l'évolution du concept de soi, un point retient particulièrement l'attention. Il s'agit comme le montre le tableau 12, de sa stabilité relative chez tous les élèves, tant en 1972 (16% de très positifs), en 1974 (19%) qu'en 1976 (25%). Même que la légère variation observée est probablement due en partie aux abandons scolaires d'élèves ayant un concept

Tableau 12

Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leur concept de soi et l'année d'observation

Concept de soi	Année d'observation 1972 N	%	1974 N	%	1976 N	%	1977 N	%
Très positif	396	16	426	19	455	25	-	-
Peu positif	421	17	471	20	399	22	-	-
Peu négatif	572	24	527	23	385	21	-	-
Très négatif	1048	43	881	38	564	31	-	-
Total	2437	100	2305	100	1803	100	-	-

de soi plus négatif. La grande stabilité de ce facteur lors des mesures effectuées tout au long du cours secondaire a même motivé son abandon lors de la sixième année de l'étude longitudinale, soit en 1977.

Pour sa part, le tableau 13 résume la répartition des élèves de première année du cours secondaire dans les écoles françaises du Québec, selon leur statut socio-économique d'origine. On observe que 16% des sujets ont un statut supérieur tandis que 33% se situent au niveau moyen et que 51% se retrouvent au palier inférieur. Cette distribution diffère beaucoup de celle utilisée par Laforce (1979) où les trois catégories de la même variable pour le même échantillon, à peu de choses près, comptent respectivement 7%, 26% et 68% des sujets. Cette différence s'explique de deux façons. D'abord, la coupure dans la liste des indices que Blishen (1967) puis Blishen et McRoberts (1976) attribuent aux diverses occupations des parents des élèves n'est pas la même dans les deux études (tableau 14). Tandis que la présente étude utilise l'intervalle situé entre l'indice 36 et l'indice 59 pour

Tableau 13

Nombre et répartition des sujets de l'échantillon selon leur statut socio-économique d'origine

Statut supérieur	Statut moyen	Statut inférieur	Total
(375)	(786)	(1191)	(2352)
16%	33%	51%	100%

désigner les occupations du statut moyen, Laforce regroupe, dans cette catégorie, les occupations dont les indices se situent entre 40 et 59. Ce faisant, il est tout à fait normal que, dans le dernier cas, les sujets soient moins nombreux. Par ailleurs, la façon de délimiter les catégories adoptée ici a l'avantage de maximiser les associations entre le statut socio-économique et diverses autres variables, tout en maintenant le nombre de catégories au minimum.[1]

Une deuxième raison explique la différence entre les deux distributions. Il s'agit de la redistribution des indices que Blishen et McRoberts ont réalisée en 1976. Or cette redistribution, en utilisant de nouvelles données issues du recensement de 1971, a contribué à une majoration sensible des catégories supérieures par rapport à la distribution faite en 1967 par Blishen.

1. En appliquant la technique de l'indépendance régionale dans l'étude des tableaux de fréquence (Béland, 1980), Paul Béland a démontré que c'est le regroupement des sujets donné ci-dessus qui maximise les associations tout en minimisant le nombre de catégories.

Tableau 14

Regroupement des occupations selon les indices de Blishen (1967) et de Blishen et McRoberts (1976) et le statut socio-économique dans deux études différentes

Statut socio-économique	ASOPE 1980 (Indices de Blishen) (et McRoberts, 1976)	Laforce 1979 (Indices de Blishen) (1967)
Supérieur	60 à 80	60 à 80
Moyen	36 à 59	40 à 59
Inférieur	18 à 35	18 à 39

Tableau 15

Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leurs résultats scolaires et l'année d'observation

Résultats scolaires	1972 (sec I) N	%	1974 (sec III) N	%	1976 (sec V) N	%	1977 (coll I) N	%
Forts	1049	43	658	29	626	35	417	43
Moyens	793	33	856	37	749	42	466	48
Faibles	598	25	785	34	424	24	97	10
Total	2440	100	2299	100	1799	100	980	100

La répartition des résultats scolaires obtenus par les élèves en première, troisième, cinquième et sixième années de l'étude longitudinale apparaît au tableau 15. Il est d'abord important de noter que tous les sujets mesurés sous ce rapport sont encore aux études, ce qui exclut les travailleurs au moment de chaque observation. De plus, la majorité de ces élèves se situent, selon le moment où la mesure est faite, respectivement en secondaire I, puis III et V et enfin en collégial I.

De façon générale, les résultats observés sont plutôt élevés, ce qui confirme les affirmations de Laforce (1979) à l'effet que les élèves sont portés à s'attribuer des résultats généralement un peu plus élevés que la réalité. C'est ainsi que, par exemple, la première année, 43% des élèves sont forts par rapport à 25% de faibles. La sixième année, la comparaison se fait entre 43% de forts et 10% de faibles.

Même s'il est possible qu'une partie de cette différence puisse être attribuée à la tendance à la hausse des témoignages des élèves, il demeure quand même tout à fait plausible que les résultats eux-mêmes soient réellement plutôt élevés. Particulièrement au niveau collégial, la note minimale de succès étant souvent de 60% et les échecs étant relativement peu nombreux, il n'est donc pas surprenant que plusieurs des sujets de l'échantillon situent leurs résultats au-dessus de 75% (première catégorie).

Par ailleurs, c'est au moment où la majorité des sujets complètant leur troisième année du cours secondaire (1974) que les résultats sont les plus faibles. En effet, la répartition des élèves entre les catégories fort, moyen et faible se lit comme suit: 29%, 37% et 34% respectivement. Deux faits, entre autres, peuvent expliquer cette observation. D'abord, cette année d'études est généralement la dernière où à peu près tous les élèves sont obligés de suivre la grande majorité de leurs cours dans le programme général. En quatrième année du cours secondaire, plusieurs élèves entreprennent le programme professionnel long où ils reçoivent des cours spécialisés selon la profession envisagée. Dans certains cas, la motivation est donc à son plus bas niveau en secondaire III. De plus, un problème d'âge empêche les sujets, même les plus écoeurés des études, de quitter l'école. Une troi-

sième raison pourrait probablement être invoquée: il serait plausible de croire que l'instabilité émotive et physiologique de jeunes en pleine crise de puberté puisse contribuer à cette baisse passagère des résultats scolaires.

Conclusion

Une synthèse des principales caractéristiques des données recueillies au sujet des cinq variables utilisées dans la recherche donne ce qui suit.

Malgré une légère différence entre l'estimation qui est faite à l'aide de l'échantillon et les calculs réalisés sur la population en entier (PCSCQ. 1975), les données relatives à la décision scolaire semblent représenter assez fidèlement ce qui se passe en général dans la réalité. Et cela, même si, à première vue, un taux de 35% à 40% d'abandon prématuré des études (prématuré en ce sens qu'il est à l'origine de problèmes personnels et sociaux de toutes sortes) semble incroyable pour plusieurs praticiens ou chercheurs. Un taux à peu près semblable se vérifie d'ailleurs aux Etats-Unis (Hershaff, 1978).

La mesure du sentiment d'aliénation, pour sa part, comporte probablement un léger biaisage dû à l'absence de questions inversées dans le questionnaire administré aux élèves. Surtout en première année du cours secondaire, ce phénomène pourrait éventuellement être significatif. L'acquiescement pourrait alors expliquer une partie de la diminution très marquée de l'intensité de cette attitude au début du cours secondaire. Malgré ce fait, la fréquence des élèves très aliénés demeure très élevée et motive certes une attention particulière. D'autre part, pour éliminer tout doute quant aux inférences faites à partir des résultats de la mesure, il suffira de vérifier les tendances en utilisant les données recueillies en troisième secondaire. A ce dernier niveau, l'effet d'acquiescement semble disparu à peu près entièrement.

Le concept de soi a, si on se fie aux données descriptives, une caractéristique qui apparaît fréquemment dans les attitudes fondamentales de la personne: la stabilité. En effet, tout au long du cours secondaire, la distribution de ce sous-système de la personnalité est à peu près toujours la même pour l'échantillon considéré. Sous l'aspect métrologique, quatre items, dont deux sont inversés, ont produit des résultats qui ont probablement une excellente qualité.

Comparée aux échelles de mesure habituelles du statut socio-économique d'origine, celle qui a servi à classifier les sujets de l'échantillon est légèrement différente. Un réaménagement des limites des catégories et de la distribution des cotes selon les occupations produit une augmentation proportionnelle marquée des sujets dans les catégories supérieure et moyenne et favorise dans l'ensemble, des associations plus significatives avec diverses variables, les aspirations scolaires entre autres.

En ce qui concerne les résultats scolaires, ils sont estimés à partir du témoignage des élèves. Il faut donc s'attendre à ce qu'ils soient un peu plus élevés que la réalité. Toutefois, la nature normative des résultats scolaires habituels rend tout à fait pertinente une telle façon de faire. Par rapport aux autres sujets, chaque élève conserve la position relative qui est sienne (Laforce, 1979).

Hormis quelques faiblesses mineures, les données statistiques descriptives indiquent que les caractéristiques principales des variables correspondent à ce qui est habituellement observé ailleurs. Ces données devraient donc favoriser une analyse empirique pertinente et précise. Elles devraient surtout permettre la généralisation de ce qui est observé, dans l'échantillon, comme explication du processus de prise de décision scolaire. Elles favoriseraient également une compréhension plus juste et une interprétation plus nuancée du processus qui aboutit à un abandon prématuré des études ou à une persévérance plus soutenue.

La première partie de l'analyse causale des données: les associations et les contrôles

A cette étape de l'analyse, l'ordre causal des variables est considéré comme conforme tout au moins temporairement, à ce que le cadre théorique de la recherche suggère et à ce que les hypothèses présupposent. Une telle façon de faire permet de concentrer l'attention sur l'analyse des tableaux de contingence afin de vérifier les associations prévues, de même que, le cas échéant, les contrôles de la non-artificialité puis de la médiation.

Par ailleurs, deux sortes d'information sont tirées de l'examen des tableaux de contingence. La première concerne la présence ou l'absence d'association entre les variables. Cette information permet de franchir la première étape de la démonstration de la causalité entre les variables impliquées, étape déjà prévue dans le plan d'analyse dressé au chapitre précédent et où il s'agit de vérifier l'association entre les variables et d'en contrôler l'artificialité ou la médiation. Parmi les nombreux procédés ou indices statistiques utilisés habituellement pour représenter cette association, le tau b de Kendall est sans doute un des mieux appropriés dans le présent cas, puisque la variable dépendante, soit la décision scolaire, comporte une échelle ordinale dont les catégories ne sont pas d'égales longueurs. Il est à noter que l'indice tau b d'association, qui peut varier de -1 à +1, ne peut habituellement pas atteindre sa valeur maximale ou minimale lorsque le tableau de fréquence compte un nombre inégal de rangées et de colonnes. Il s'agit d'un indice dont la valeur est donc plutôt conservatrice par rapport à des indices tels que le gamma de Goodman et Kruskal, par exemple (Reynolds, 1977). Par ailleurs, dans les démonstrations qui suivent, ce n'est pas tant la valeur absolue de l'association qui est primordiale, mais plutôt son niveau de confiance et sa valeur relative. D'autant plus que, lors d'une enquête explicative, le nombre de variables potentielles est habituellement élevé, d'où une influence très partielle de la part de chaque variable, influence alors représentée par un indice peu élevé (Seltiz et al., 1976). En ce qui a trait

au seuil de confiance en deça duquel l'association est considérée comme vérifiée empiriquement, il est de 0,05 comme c'est généralement l'habitude dans plusieurs recherches en sciences sociales (Seltiz et al., 1976). La version M du programme SPSS (1980) sert par ailleurs à calculer l'indice tau b et son niveau de confiance.

Une deuxième sorte d'information peut être inférée de la distribution des fréquences elle-même ou de la répartition des scores dans les diverses positions du tableau. Il s'agit alors de relations entre les catégories des diverses variables. Or le degré de signification de ces relations est souvent mesuré en utilisant d'abord le résultat du calcul de la qualité de l'ajustement entre la distribution estimée et la distribution observée. Puis la fonction du chi carré sert à déterminer le niveau de signification de ce résultat. Sous ce rapport, le seuil de signification ou de confiance est encore une fois fixé, comme dans bon nombre de recherches du même genre, à 0,05.

Dans la présente partie du rapport, l'analyse des tableaux de contingence est réalisée conformément à cette limite de 0,05. D'autre part, l'ordre suivi dans cette analyse est fixé d'abord par la séquence des hypothèses formulées. Cette séquence a le grand avantage de procéder du simple au complexe et de favoriser ainsi une meilleure compréhension de l'hypothèse fondamentale de la recherche, soit la troisième qui porte sur la décision scolaire elle-même. Par ailleurs, pour chaque hypothèse, les associations pertinentes sont d'abord vérifiées avant de passer, si nécessaire, aux contrôles de la non-artificialité puis aux contrôles de la médiation. Enfin, le tout est interprété continuellement à la lumière des indications déjà données par le cadre théorique.

La première hypothèse

La première hypothèse repose sur des associations qui peuvent être exprimées ainsi. D'une part, plus les élèves ont une origine socio-économique inférieure, plus ils ont de probabilité d'être aliénés et d'avoir un concept de soi négatif et, d'autre part, plus leur origine socio-

économique est supérieure, moins ils ont de probabilité d'être aliénés et d'avoir un concept de soi négatif. Ce qui signifie, si ces relations sont reportées dans le cadre du béhaviorisme social, que les conditions d'apprentissage vécues par les élèves, celles vécues entre autres à la maison et résumées par le statut socio-économique d'origine, déterminent en partie les caractéristiques de deux sous-systèmes de la personnalité importants dans le domaine scolaire, soit le sentiment d'aliénation et le concept de soi.

En ce qui a trait à l'association entre la variable indépendante statut socio-économique (S), d'une part, et les variables dépendantes sentiment d'aliénation (A) et concept de soi (C), d'autre part, les tableaux 16 et 17 vont dans le sens de la première hypothèse, même si, particulièrement dans le cas de l'association SC, l'indice d'association mesuré par le tau b est faible, soit 0,07 relativement à 0,11 pour SA. L'influence des conditions d'apprentissage en milieu familial serait donc en général plutôt faible surtout lorsque la mesure utilisée pour les représenter est le statut socio-économique d'origine et que leur impact est évalué sur le sentiment d'aliénation et le concept de soi d'élèves rendus au cours secondaire dans leurs études. Il est probable que les expériences vécues tout au long du cours élémentaire ont une influence déterminante sur ces deux sous-systèmes de la personnalité. Cette tendance à la baisse de l'influence du statut socio-économique, alors que les années d'études se prolongent, semble se confirmer au niveau du cours secondaire puisque l'association SA qui était de 0,11 en première année du cours secondaire est devenue 0,09 en troisième année (tableau 18).

Par ailleurs, la répartition des sujets dans les diverses catégories de A et de C confirment les précédentes observations basées sur les indices d'association entre les variables. Ainsi, en ce qui a trait à SC, les taux des élèves ayant un concept de soi très positif sont de 21% et de 14% selon que le statut est supérieur ou inférieur (tableau 17). Dans le cas de SA, la différence est plus marquée puisque les taux, en première année du cours secondaire (tableau 16) sont respectivement de 20% et de 10%, tandis qu'en troisième année (tableau 18) ils sont de 45% et de 36%.

Tableau 16

Répartition du sentiment d'aliénation en première année du cours secondaire (A) selon le statut socio-économique d'origine (S)[1]

Sentiment d'aliénation	Statut socio-économique Supérieur	Moyen	Inférieur	Nombre
Pas intense	20%	15%	10%	(302)
Peu intense	14	16	11	(282)
Assez intense	17	13	16	(369)
Très intense	49	56	63	(1347)
Total	100	100	100	
Nombre	(361)	(769)	(1170)	(2300)

1. L'association SA a un tau b de 0,11 (p = 0,00) et une distribution dont le chi carré donne p = 0,00

Tableau 17

Répartition du concept de soi en première année du cours secondaire (C) selon le statut socio-économique d'origine (S)[1]

Concept de soi	Statut socio-économique Supérieur	Moyen	Inférieur	Nombre
Très positif	21%	17%	14%	(374)
Peu positif	19	18	17	(395)
Peu négatif	25	24	24	(544)
Très négatif	35	41	45	(963)
Total	100	100	100	
Nombre	(362)	(756)	(1158)	(2276)

1. L'association SC a un tau b de 0,09 (p = 0,00) et une distribution dont le chi carré donne p = 0,00

Tableau 18

Répartition du sentiment d'aliénation en troisième année du cours secondaire (A) selon le statut socio-économique d'origine (S)[1]

Sentiment d'aliénation	Statut socio-économique Supérieur	Moyen	Inférieur	Nombre
Pas intense	45%	44%	36%	(861)
Peu intense	16	16	15	(332)
Assez intense	16	16	17	(358)
Très intense	22	24	33	(602)
Total	100	100	100	(2153)
Nombre	(361)	(731)	(1061)	

1. L'association SA a un tau b de 0,11 (p = 0,00) et une distribution dont le chi carré donne p = 0,00

En ce qui concerne la relation SA, il est à noter que même si une faiblesse métrologique potentielle était redoutée au niveau de la première année du cours secondaire, faiblesse attribuée au phénomène d'acquiescement, une vérification faite en utilisant les résultats de la mesure du sentiment d'aliénation effectuée lors de la troisième année de l'étude longitudinale (tableau 18) confirme la tendance déjà décelée (tableau 16) avec, semble-t-il, une certaine tendance à la baisse dans l'importance de l'association SA. Or, en plus de la raison déjà donnée ci-dessus, cette baisse est prévisible puisque, d'une part, les élèves les plus aliénés et les élèves de statut socio-économique inférieur quittent l'école proportionnellement en plus grand nombre entre la première et la troisième année du cours secondaire. Si bien que la population étudiante s'homogénéise. La variance diminuant, les associations risquent de devenir moins fortes. D'autre part, un ensemble de conditions d'apprentissage telles que celles incluses dans le statut socio-économique risque,

avec le temps de perdre de l'importance relative en comparaison avec des sous-systèmes A-R-D où intervient l'apprentissage de multiples réponses émotives positives ou négatives, comme c'est le cas avec le sentiment d'aliénation, par exemple. En effet, comme l'indique le paradigme du béhaviorisme social, toute attitude, une fois apprise, devient elle-même source d'apprentissage. Et plus une personne évolue dans le temps, plus elle a de chances d'avoir appris de sous-systèmes A-R-D qui déterminent ses comportements subséquents. D'où cette tendance du statut socio-économique d'origine à diminuer d'importance dans sa relation avec des ensembles de comportements tels que le sentiment d'aliénation ou d'autres attitudes similaires.

Bref, plus les élèves qui sont en première année du cours secondaire viennent d'un milieu socio-économique inférieur, plus ils ont une probabilité élevée d'acquérir un sentiment d'aliénation intense et un concept de soi négatif; la tendance inverse se produit lorsqu'ils sont issus d'un milieu socio-économique supérieur. La première hypothèse pourrait être confirmée si l'ordre causal s'avérait tel que prévu. Toutefois, la causalité ne serait que très partielle, surtout dans le cas du concept de soi.

La deuxième hypothèse

Dans la deuxième hypothèse, les résultats scolaires (R) obtenus par les élèves en première année du cours secondaire constituent la variable dépendante. En s'appuyant sur la démonstration théorique faite auparavant à l'aide du béhaviorisme social, cette hypothèse permet d'affirmer que les résultats scolaires constituent un indice valable de la conséquence partielle d'abord des conditions d'apprentissage, celles entre autres désignées par le statut socio-économique d'origine des élèves (S), puis de deux sous-systèmes de leur personnalité, soit leur sentiment d'aliénation (A) et leur concept de soi (C). Dans les paragraphes qui suivent, et à l'aide des données d'observation, la valeur des associations SR, AR et CR est vérifiée en un premier temps; en deuxième temps, il y a contrôle de l'artificialité et de la médiation des variables indépendantes.

En ce qui a trait aux trois associations de base, SR, AR et CR, le tableau 19 présente l'indice d'association tau b de chacune d'elles. De plus ce même tableau comporte la liste des tau b correspondant aux divers contrôles de la non-artificialité du sentiment d'aliénation par rapport aux résultats scolaires lorsque le statut socio-économique d'origine est maintenu constant (AR/S) et du concept de soi par rapport aux résultats scolaires, lorsque le statut socio-économique d'origine est encore une fois gardé constant (CR/S).

Effectivement, les données empiriques confirment les associations SR, AR et CR. Leur estimation à l'aide du tau b de Kendall se situe bien en deça du seuil de confiance fixé à 0,05. La relation SR est toutefois la plus faible des trois avec un tau b de 0,11. Ce qui semble indiquer, comme dans le cas de la première hypothèse, que le statut socio-économique d'origine est probablement un indice plutôt faible des conditions d'apprentissage en général, y compris les conditions d'apprentissage scolaire, surtout lorsque les effets de ces conditions sont mesurées alors que les sujets ont subi une influence prolongée de l'école. Ainsi, il est pratiquement assuré que l'ensemble des conditions d'apprentissage vécues par les élèves lors de leur cours élémentaire doit déterminer une grande partie des résultats scolaires obtenus au début de leur cours secondaire, diminuant d'autant la relation SR.

En ce qui concerne la relation CR, un tau b de 0,24 indique une relation relativement forte entre le concept de soi et les résultats scolaires, même probablement plus forte que celle qui existe entre le sentiment d'aliénation et les résultats scolaires où le tau b est de 0,21. Cette constatation était d'autant plus prévisible que, d'une part, le concept de soi est un sous-système de la personnalité qui, à cause des étiquettes et des séquences verbales qui le constituent, comporte une part importante d'habiletés cognitives associables, jusqu'à un certain point, aux habiletés scolaires exprimées par les résultats scolaires des élèves. D'autre part, les résultats scolaires, parce qu'ils sont mesurés en demandant aux élèves de se situer sur une échelle numérique ou alphabétique,

Tableau 19

Indices d'association entre le statut socio-économique d'origine (S), le sentiment d'aliénation (A), le concept de soi (C) et les résultats scolaires (R), en secondaire I[1]

Associations	Tau b de Kendall	Niveau de signification	Nombre de sujets
A. Associations simples SR, AR et CR			
SR	0,11	0,00	(2278)
AR	0,21	0,00	(2340)
CR	0,24	0,00	(2357)
B. Associations conditionnelles AR/S et CR/S			
AR/S (supérieur)	0,24	0,00	(354)
S (moyen)	0,20	0,00	(742)
S (inférieur)	0,18	0,00	(1132)
CR/S (supérieur)	0,26	0,00	(355)
S (moyen)	0,25	0,00	(729)
S (inférieur)	0,21	0,00	(1119)
C. Associations conditionnelles SR/A et SR/C			
SR/A (pas intense)	0,06	0,12	(295)
A (peu intense)	0,14	0,01	(272)
A (assez intense)	0,14	0,00	(357)
A (très intense)	0,07	0,00	(1304)
SR/C (très positif)	0,12	0,01	(364)
C (peu positif)	0,17	0,00	(382)
C (peu négatif)	0,06	0,06	(524)
C (très négatif)	0,09	0,00	(933)

1. Les tableaux de fréquence que synthétisent les indices d'association donnés ici sont reproduits en appendice B

incluent probablement une certaine variance due à l'estime de soi chez les élèves. Les sujets ayant un concept de soi très positif seraient probablement portés à se situer un peu au-dessus de la réalité. Ce fait expliquerait la tendance générale déjà signalée à obtenir des résultats légèrement supérieurs à la réalité. Elle expliquerait également une partie de l'association CR.

Les associations AR/S et CR/S servent à vérifier la non-artificialité des variables indépendantes aliénation scolaire et concept de soi. Un examen même rapide des indices d'association obtenus indique que les relations AR et CR ne sont pas fictives, bien au contraire. Dans tous les cas, le sentiment d'aliénation et le concept de soi semblent être des causes significatives des résultats scolaires. Cette influence semble même, à priori, plus marquée lorsque le statut social est plus élevé, tant en ce qui concerne le sentiment d'aliénation où l'indice est de 0,24 pour le statut supérieur et de 0,18 pour le statut inférieur, qu'en ce qui a trait au concept de soi où il diminue de 0,26 à 0,21 en passant d'un statut à l'autre. Toutefois, la différence est très légère (0,06 et 0,05) et des nombres très inégaux de sujets dans les trois catégories de la variable S sont susceptibles d'influencer les calculs du tau b. Il faudrait donc demeurer très prudent dans l'interprétation d'une différence obtenue en de telles conditions. Bref, le sentiment d'aliénation et le concept de soi sont des causes partielles des résultats scolaires et cette causalité demeure à peu près inchangée lorsque le statut socio-économique est gardé constant.

En ce qui a trait à la médiation de l'effet du statut socio-économique sur les résultats scolaires (effet SR déjà faible avec son tau b de 0,11) par le sentiment d'aliénation et le concept de soi, il est à prévoir qu'elle demeure plutôt minime puisque, d'ores et déjà, il est établi que les relations SA et SC (voir première hypothèse) sont elles-mêmes faibles. Les associations conditionnelles SR/A et SR/C données au tableau 19 confirment une absence à peu près complète de médiation puisque le peu d'association qui existait entre S et R (tau b de 0,11) demeure significa-

tif pour la grande majorité des catégories de A et de C. A première vue il semble y avoir une certaine tendance pour que les catégories moyennes d'aliénation ou de concept de soi laissent l'association initiale SR un peu plus forte que dans le cas des autres catégories (tau b = 0,14 et 0,14 dans le cas de SR/A et tau b = 0,17 et 0,06 dans le cas de SR/C). Toutefois, les différences entre l'indice total de 0,11 et les nouveaux indices sont tellement faibles et instables qu'elles peuvent être attribuées au hasard ou aux erreurs de mesure.

En somme, dans l'ensemble, et en accord avec les données du béhaviorisme social, les conditions d'apprentissage (quoique de façon très peu marquée) telles que définies par le statut socio-économique, combinées avec les sous-systèmes de la personnalité définis par le sentiment d'aliénation scolaire et le concept de soi sembleraient être des causes partielles, mais importantes, des résultats scolaires.

Bref, pour revenir à la deuxième hypothèse, plus les élèves qui sont en première année du cours secondaire viennent d'un milieu socio-économique inférieur, ont un sentiment d'aliénation intense et un concept de soi négatif, plus la probabilité est grande qu'ils obtiennent des résultats scolaires faibles; la tendance inverse se manifeste en moyenne plus souvent lorsqu'ils sont issus d'un milieu socio-économique supérieur, qu'ils ont un sentiment d'aliénation peu intense et un concept de soi positif. La deuxième hypothèse pourrait être entièrement confirmée si l'ordre causal s'avérait tel que prévu dans le cadre théorique. Toutefois, la causalité du statut socio-économique par rapport aux résultats scolaires ne serait que très partielle.

La troisième hypothèse

La vérification de la troisième hypothèse constitue le coeur même de la présente démarche. En effet, il s'agit en l occurrence, de vérifier si l'ensemble des liens causals explicités grâce au paradigme du béhaviorisme social relativement à la décision scolaire se confirme dans l'échantillon observé. Dans l'éventualité d'une confirmation, les observations devraient

montrer que la décision scolaire (D) des élèves du cours secondaire se réalise comme une forme particulière de résolution de problèmes et donc qu'elle dépend, entre autres, des conditions d'apprentissage du sujet et de la situation de son environnement représentées ici par le statut socio-économique (S), puis de deux sous-systèmes de la personnalité, importants dans la vie scolaire, soit le sentiment d'aliénation (A) et le concept de soi (C), et enfin des habiletés instrumentales nécessaires pour répondre aux tâches scolaires représentées ici par les résultats scolaires (R) obtenus en première année du cours secondaire. Tel que prévu dans le plan d'analyse des données (chapitre IV), la première étape de la démonstration empirique de ces liens de causalité consiste à vérifier les associations entre les variables, puis leur non-artificialité et enfin leur médiation. Cette série de vérifications constitue l'essence de ce qui est exposé dans les prochains paragraphes.

A priori, l'indice d'association qui caractérise chacune des interactions SD, AD, CD et RD (tableau 20) semble indiquer que les quatre variables indépendantes S, A, C et R agissent sur la variable dépendante D. En effet, le tau b est respectivement de 0,21 - 0,19 - 0,17 - 0,38 pour chacune d'elles et il est significatif dans tous les cas.

De toutes ces associations, RD est sans contredit la plus forte. Sa valeur double même celle des autres associations. Qu'en milieu scolaire, les résultats scolaires soient très importants et même déterminants lors d'une décision telle que la continuation ou l'abandon des études, cela va quasi de soi. En effet, les élèves qui réussissent bien en classe non seulement disposent des habiletés préalables à la continuation de leurs études, mais également ils reçoivent de la part de l'école ou de la part de la famille une réaction généralement très renforçante sous forme de félicitations, d'attention et même de récompenses matérielles. En somme, leur comportement d'étude est renforcé positivement en plus d'être devenu, dans certains cas, autorenforçant. Par contre, les élèves qui ont des résultats faibles sont souvent punis, si bien que graduellement ils acquièrent une attitude négative à l'égard de l'école et développent des répertoires de comportements d'anti-apprentissage. Bref, ils entrent dans une spirale

Tableau 20

Indices d'association entre le statut socio-économique (S), le sentiment d'aliénation (A), le concept de soi (C), les résultats scolaires (R) et la décision scolaire (D) en secondaire I[1]

Associations		Tau b de Kendall	Niveau de signification	Nombre de sujets
A. Associations simples SD, AD, CD et RD				
SD		0,21	0,00	(2352)
AD		0,19	0,00	(2417)
CD		0,17	0,00	(2437)
RD		0,38	0,00	(2440)
B. Associations conditionnelles RD/A, RD/C, AD/S et CD/S				
RD/A	(pas intense)	0,36	0,00	(309)
	(peu intense)	0,39	0,00	(283)
	(assez intense)	0,34	0,00	(368)
	(très intense)	0,34	0,00	(1380)
RD/C	(très positif)	0,38	0,00	(385)
	(peu positif)	0,37	0,00	(407)
	(peu négatif)	0,38	0,00	(550)
	(très négatif)	0,34	0,00	(1015)
AD/S	(supérieur)	0,22	0,00	(361)
	(moyen)	0,16	0,00	(769)
	(inférieur)	0,16	0,00	(1170)
CD/S	(supérieur)	0,17	0,00	(362)
	(moyen)	0,15	0,00	(756)
	(inférieur)	0,16	0,00	(1158)
C. Associations conditionnelles AD/R, CD/R et SD/R				
AD/R	(forts)	0,15	0,00	(1016)
	(moyens)	0,11	0,00	(759)
	(faibles)	0,06	0,05	(565)
CD/R	(forts)	0,12	0,00	(1022)
	(moyens)	0,03	0,14	(767)
	(faibles)	0,05	0,10	(568)
SD/R	(forts)	0,20	0,00	(999)
	(moyens)	0,19	0,00	(742)
	(faibles)	0,13	0,00	(537)

1. Les tableaux de fréquence que synthétisent les indices d'association donnés ici sont reproduits en appendice B

d'interactions dont la conséquence quasi inévitable est l'abandon prématuré des études. Cet aboutissement est d'autant plus probable que l'organisation scolaire le favorise. En effet, les élèves faibles se retrouvent habituellement dans des rythmes faibles ou dans des programmes allégés (le professionnel court, par exemple) qui conduisent directement à brève échéance sur le marché du travail.

Pour sa part, la valeur de l'association SD, avec un tau b de 0,21, a une importance surprenante à première vue, surtout si on la compare avec SA (tau b de 0,11), avec SC (tau b de 0,07) et avec SR (tau b de 0,11). Comment le statut socio-économique peut-il avoir une association faible avec des sous-systèmes tels le sentiment d'aliénation et le concept de soi et avec des comportements instrumentaux tels que ceux mesurés par les résultats scolaires et simultanément avoir une association beaucoup plus marquée avec la décision scolaire? Ce problème a déjà été traité lors de l'étude du concept de statut socio-économique et les deux aspects alors explicités ressortent maintenant au niveau des observations empiriques. Il y a, d'une part, les situations d'apprentissage ou ce qui a été désigné plutôt sous l'appellation de conditions d'apprentissage qui ont une influence cumulative et continue sur A, C et R. Il y a aussi les situations de l'environnement scolaire ou autre qui accompagnent les diverses réponses instrumentales de tous les élèves et qui ont donc un influence immédiate sur l'une de ces réponses instrumentales, soit la décision scolaire, au moment où elle se manifeste (D). En somme, la décision scolaire de l'élève découle à la fois de sa personnalité (qui dépend des conditions d'apprentissage antérieures) et de la situation de l'environnement au moment où il la prend. Or, tel qu'expliqué lors de la présentation du facteur conditions d'apprentissage (voir chapitre 3), le statut socio-économique inclut ces deux aspects. Il résume à la fois un certain ensemble de conditions d'apprentissage, surtout culturelles ou familiales, et un certain ensemble de situations de l'environnement, les situations économiques surtout. D'où la possibilité, d'ailleurs vérifié empiriquement, que SD soit une association plus forte que SA, SC ou SR.

Sous l'angle du contrôle de la non-artificialité des variables indépendantes A, C et R par rapport à leur influence sur D, les associations conditionnelles AD/S et CD/S données au tableau 20 établissent que A et C ont, avec D, des relations qui ne changent pratiquement pas lorsque le statut socio-économique (S) reste constant. En effet, dans le cas de AD/S, les tau b valent respectivement 0,22 - 0,16 - 0,16 lorsque le statut est d'abord supérieur, puis moyen et enfin inférieur. Dans le cas de CD/S, pour les mêmes catégories, les tau b valent 0,17 - 0,15 - 0,16. En somme, dans aucun cas la différence entre la relation totale AD (tau b de 0,19) ou la relation totale CD (tau b de 0,17) et les relations partielles n'est significative, même si une tendance à la baisse dans la valeur des indices est observée (de 0,22 à 0,16 et de 0,17 à 0,16). Cette tendance est en effet très légère et des biaisages dans les calculs mathématiques basés sur des catégories où les sujets sont inégalement répartis pourraient l'expliquer. Les effets produits par les résultats scolaires (R) sur la décision scolaire (D) sont eux aussi non-artificiels puisque les associations conditionnelles RD/A (p,36 - 0,39 - 0,34 - 0,34) et RD/C (0,38 - 0,37 - 0,38 - 0,34) sont très significatives et que le fait de tenir A ou C constants ne change pratiquement rien à la valeur de ces associations. Bref, les variables résultats scolaires (R), sentiment d'aliénation (A) et concept de soi (C) constituent des causes très probables de la décision scolaire (D), car, même lorsque les effets des variables considérées comme antécédentes sont tenus constants, leur influence demeure significative.

Sous l'angle du contrôle de la médiation de cette influence sur D qu'il faut maintenant reconnaître à S, A, C et R, les associations conditionnelles AD/R, CD/R et SD/R (tableau 20) sont très importantes et c'est à leur étude que les prochains paragraphes sont consacrés. Il s'agit en l'occurrence de vérifier jusqu'à quel point, par exemple, l'influence des facteurs sentiment d'aliénation et concept de soi sur la décision scolaire est indirecte, jusqu'à quel point elle est médiatisée par les résultats scolaires qui, dans l'ordre causal, se situent entre A et C d'une part et D, d'autre part.

Les contrôles de AD et de CD par R font d'abord ressortir une médiation partielle de l'influence du sentiment d'aliénation sur la décision scolaire par les résultats scolaires. En effet, cette association AD, qui était de 0,19 originellement, demeure inférieure à cette quantité pour toutes les catégories de R, même si par ailleurs elle est significative partout, relativement au seuil déjà établi à 0,05. Elle s'établit à 0,15 - 0,11 - 0,06 respectivement dépendant des résultats forts, moyens ou faibles des élèves. Les résultats scolaires médiatiseraient donc une partie importante de l'influence du sentiment d'aliénation sur la décision scolaire. Et cette médiation est d'autant plus marquée que les élèves sont plus faibles. Autrement dit, lorsque des élèves ont des résultats faibles, leurs attitudes positives ou négatives arrivent difficilement à changer le verdict de la décision scolaire qui se prend dans la réalité. Ce qui est tout à fait compréhensible si la décision scolaire est replacée dans son véritable contexte, où entrent en ligne de compte, en plus les facteurs personnels ou psychologiques, d'autres déterminants tels que l'organisation scolaire, les politiques pédagogiques, les décisions administratives, etc. Dans le cas spécifique des élèves faibles, ces facteurs diminuent grandement la marge de manoeuvre. Par ailleurs, ces mêmes restrictions dévolues aux élèves académiquement faibles expliqueraient sans doute l'affaiblissement marqué de la relation entre le concept de soi et la décision scolaire (CD) lorsque les résultats scolaires sont tenus constants. Dans ce dernier cas, l'association conditionnelle CD/R devient même non-significative au seuil de 0,05 tant pour les élèves dont les résultats sont faibles (tau b de 0,05 avec p = 0,10) que pour ceux dont les résultats sont moyens (tau b de 0,03 avec p = 0,14). En somme, face à la décision scolaire, ce n'est plus le concept de soi qui est déterminant, ce sont les résultats scolaires. Il y a médiation complète des effets, par ailleurs bien réels, du concept de soi.

Des trois associations contrôlées par R, celle où le statut socio-économique et la décision scolaire (SD/R) sont impliqués est la moins affectée puisque l'effet total de 0,21 devient, selon les trois catégories décroissantes de résultats, 0,20 - 0,19 - 0,13. Ce qui signifie

que les résultats scolaires ont une influence généralement [illegible] de celle qu'exerce le statut socio-économique sur la décision s[illegible] qu'ainsi le phénomène de médiation ne peut avoir lieu. Etant [illegible] que le concept de statut socio-économique, dans le contexte de la décision scolaire, signifie plutôt la situation de l'environnement qui entoure la réponse au moment où elle se manifeste plutôt que les conditions d'apprentissage qui l'ont préparée à long terme, il devient normal que l'effet de médiation soit en l'occurrence à peu près inexistant puisque les deux variables R et S agissent probablement simultanément et que leur interaction est plutôt réduite à cause de leurs natures propres (le tau b de SR est d'ailleurs faible à 0,11: voir tableau 19).

Si des lignes de force sont inférées de ce qui précède, les observations empiriques confirment l'ensemble des relations causales prévues à l'aide du béhaviorisme social et exprimées dans la troisième hypothèse. Il y a donc une causalité partielle qui lie directement les variables indépendantes soit le statut socio-économique, le sentiment d'aliénation et les résultats scolaires à la variable dépendante, soit la décision scolaire dont l'abandon des études avant d'avoir réussi le cours secondaire est l'une des trois catégories. Par ailleurs, les résultats scolaires constituent une variable qui médiatise en partie les effets du sentiment d'aliénation et à peu près en totalité ceux du concept de soi.

Bref, plus les élèves de première année du cours secondaire viennent d'un milieu socio-économique inférieur, ont un sentiment d'aliénation intense et un concept de soi négatif et obtiennent des résultats scolaires faibles, plus ils sont susceptibles de décider de quitter l'école avant d'avoir réussi leur cours secondaire. La tendance à continuer les études même après le cours secondaire a plus de chance de se produire lorsque les élèves ont un statut socio-économique supérieur, un sentiment d'aliénation peu intense, un concept de soi positif et des résultats scolaires forts. La troisième hypothèse pourrait être confirmée si l'ordre causal s'avérait tel que prévu dans le cadre théorique. Toutefois, l'influence du concept de soi est médiatisée à peu près entièrement par les résultats scolaires,

cependant que celle du sentiment d'aliénation ne l'est que partiellement.

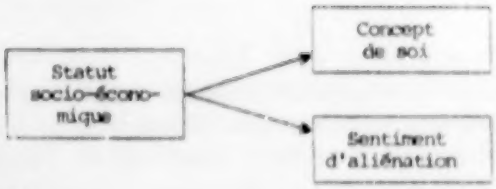
Conclusion

La démonstration de la causalité de variables indépendantes par rapport à une variable dépendante porte sur trois aspects de la relation entre ces variables. Il faut d'abord établir l'antériorité des premières par rapport à cette dernière. Puis, il faut prouver qu'il y a une association statistique entre chaque variable antérieure et la variable dépendante. Enfin, un contrôle de la non-artificialité et de la médiation complète cette démonstration.

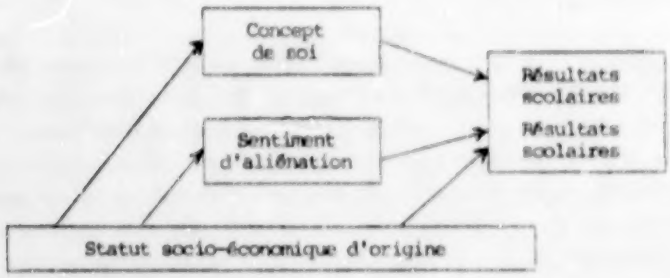
Dans la première partie de ce rapport un cadre théorique basé sur le béhaviorisme social a permis d'élaborer une démonstration rigoureuse de l'ordre causal. De plus, dans la présente analyse des données d'observation, les deux derniers aspects de la démonstration de la causalité ont été réalisés et les constatations sont concluantes. Les trois hypothèses se confirment en tout point et le processus de décision scolaire semble évoluer empiriquement dans le sens décrit par le béhaviorisme social. En effet, les conditions d'apprentissage représentées par la statut socio-économique semblent causer partiellement des répertoires tels que le sentiment d'aliénation et le concept de soi (première hypothèse). Par ailleurs, le statut socio-économique, le sentiment d'aliénation et le concept de soi influenceraient les résultats scolaires (deuxième hypothèse). Enfin, les conditions d'apprentissage et les situations de l'environnement représentées par le statut socio-économique, les sous-systèmes de la personnalité, représentée par le sentiment d'aliénation et le concept de soi et les habiletés instrumentales scolaires, représentés par les résultats scolaires, détermineraient partiellement la décision scolaire. Une représentation graphique de ces résultats est donnée à la figure 5.

Si, dans la présente démarche, le développement de l'analyse des données se conformait aux canons habituels de la recherche en sciences humaines, il ne resterait plus qu'à conclure en la confirmation des hypothèses. En effet, dans la plupart des cas, l'ordre causal, une fois établi

A. Première hypothèse



B. Deuxième hypothèse



C. Troisième hypothèse

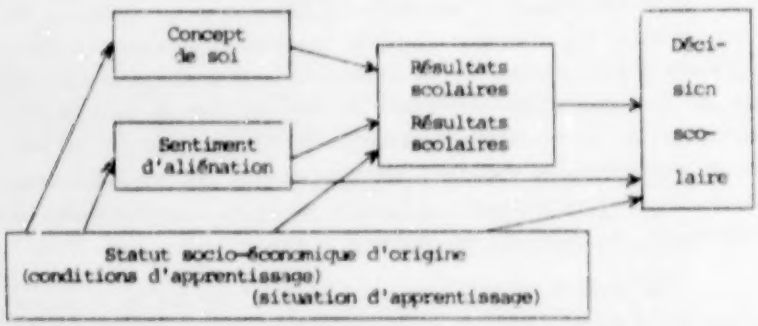


Figure 5 - Dans la partie A, le concept de soi et le sentiment d'aliénation dépendent du statut socio-économique. Dans la partie B, la variable résultats scolaires dépend à la fois du concept de soi, du sentiment d'aliénation et du statut. Enfin, dans la partie C, la décision scolaire est causée indirectement par le concept de soi et directement par les trois autres variables

dans le cadre théorique, n'est plus remis en cause et n'est habituellement pas vérifié empiriquement.

Toutefois, l'aspect longitudinal de la recherche A.S.O.P.E., en rendant possible une observation répétée des mêmes sujets, permet, sinon une démonstration rigoureuse de l'ordre causal, tout au moins une vérification empirique de sa pertinence. Les diverses observations réparties dans le temps permettent en effet de vérifier jusqu'à quel point la réalité correspond avec ce qui est prévu dans le béhaviorisme social, jusqu'à quel point la séquence temporelle de l'intervention des variables se matérialise dans l'échantillon. Pour vérifier ces faits, il faut cependant recourir à des techniques d'analyse un peu plus sophistiquées que celles qui sont habituellement en usage dans les démarches transversales. C'est la raison de l'emploi de la méthode d'analyse du log-linéaire qui, en plus de rendre possible cette vérification, permet par la même occasion d'acquérir une vue d'ensemble des influences multiples qui se produisent dans le phénomène de prise de décision scolaire lorsque toutes les variables sont prises en considération à la fois. En somme, la prochaine étape de l'analyse des données permettra, grâce à des techniques statistiques plus puissantes, de procéder à une analyse simultanée des influences par ailleurs déjà examinées séparément dans la première étape et de vérifier leur évolution tout au long du cours secondaire, période pendant laquelle les sujets de la cohorte sont observés.

La deuxième partie de l'analyse causale des données: l'ordre causal et la synthèse des associations

Dans la première partie de l'analyse des données d'observation, une connaissance analytique et détaillée des associations entre les variables pertinentes à la présente recherche a été acquise grâce aux multiples informations tirées des tableaux de contingence comportant habituellement deux ou trois variables à la fois. Il reste toutefois deux aspects à clarifier.

D'une part, le recours à des analyses partielles, alors que les variables ont été prises deux à deux (ou trois à trois) a pu faciliter, il faut le reconnaître, la compréhension des détails d'un phénomène tel que la décision scolaire. Toutefois, en de telles conditions, une vue d'ensemble est difficile à obtenir, d'autant plus qu'au moment où ces quelques variables sont considérées, les effets des autres doivent être exclus ou supposés constants. Bref, une vue synthétique de l'action de toutes les variables agissant à la fois est pratiquement impossible avec les techniques habituelles d'analyse des tableaux de contingence.

D'autre part, la première étape de la vérification empirique de la causalité des variables indépendantes par rapport à la variable dépendante élaborée dans la précédente section du rapport a accepté comme postulat l'ordre causal des variables. Cet ordre, dans la plupart des recherches explicatives, est démontré théoriquement à l'aide du modèle d'intégration des concepts, puis accepté comme tel lors de la vérification empirique. Dans le présent cas, le paradigme du béhaviorisme social a déjà fixé cet ordre causal: d'abord le statut socio-économique, puis le sentiment d'aliénation et le concept de soi, puis les résultats scolaires et enfin la décision scolaire. L'aspect longitudinal de la présente observation permet cependant de vérifier empiriquement cet ordre causal accepté autrement comme conséquence du cadre théorique. Cette vérification est possible grâce à une étude comparée des diverses associations ou interactions qui, au gré des observations qui s'échelonnent dans le temps, servent à expliquer les résultats observés. Ces derniers se présentent sous forme de répartitions des fréquences de la décision scolaire. Or, à l'occasion de l'étude longitudinale A.S.O.P.E. (ASOPE, 1974), les sujets ont été contactés à plusieurs reprises. C'est ainsi que, entre autres, la majorité des cinq variables, soit le statut socio-économique (S), le sentiment d'aliénation (A), le concept de soi (C), les résultats scolaires (R) et la décision scolaire (D), a été mesurée d'abord la première année de cette étude, puis la troisième, la cinquième et enfin la sixième années. Il est donc possible d'étudier l'évolution des relations entre ces cinq variables au fur et à mesure que le temps s'écoule, que le cours secon-

daire avance et que la décision scolaire approche de son terme.

Or de tous les sujets de l'échantillon dont la décision scolaire est connue, il y en a 1865 qui donnent cette décision à la sixième année de l'étude longitudinale. Il s'agit en l'occurrence des 1339 étudiants (voir tableau 7) et des 526 non-étudiants rencontrés en 1977. Le nombre de ces mesures permet d'utiliser les résultats obtenus lors de la première, de la troisième et de la cinquième années de l'étude pour réaliser, avec ces 1865 sujets, l'étude comparative des diverses associations et interactions, selon le temps, entre les variables S, A, C, R et D.

En somme, dans l'analyse qui s'amorce, il devient possible de vérifier l'évolution dans le temps des liens causals entre les variables indépendantes et la variable dépendante, soit la décision scolaire. Pour ce faire, les associations et les interactions entre S, A, C, R et D, telles que mesurées la première, puis la troisième et enfin la cinquième années de l'étude longitudinale, seront comparées entre elles.

L'analyse log-linéaire: présentation

Dans le présent cas, la variable dépendante, soit la décision scolaire, comporte trois catégories qui, quoique ordinales, ne sont pas équidistantes l'une de l'autre. Par ailleurs, aucune unité commune de mesure ne peut être utilisée pour établir la distance exacte qui sépare un élève qui abandonne l'école avant d'avoir réussi son cours secondaire, de celui qui l'abandonne avec son cours secondaire réussi, de celui enfin qui continue ses études après son cours secondaire. Or, dans un tel cas, une méthode récente, assez similaire à l'analyse de la variance classique, peut être appliquée avec profit, sans exiger l'hypothèse habituelle de l'équidistance des catégories, hypothèse nécessaire avec la plupart des autres méthodes. Il s'agit en l'occurrence de la méthode d'analyse log-linéaire[1] dont une brève présentation sera faite avant qu'on ne l'utilise pour l'analyse spécifique de la décision scolaire.

---

1. Le modèle d'analyse log-linéaire est appelé ainsi parce que le modèle mathématique qui représente la probabilité de chaque cellule du tableau de fréquence utilise l'échelle logarithmique et que la relation obtenue est linéaire ou du premier degré.

Plusieurs techniques d'analyse statistique ont été mises au point dans le but de décrire les caractéristiques de variables quantitatives. Ainsi, l'analyse de la régression, partant d'une variable dépendante et de plusieurs variables prédictrices, en arrive à définir la combinaison et la pondération de ces dernières variables qui permettent le mieux possible de prévoir ou de reproduire la variable dépendante. En somme, ce qui prévaut dans de semblables démarches, c'est la mise en évidence de l'importance relative de variables indépendantes par la détermination de poids associés à chaque variable, lesquels poids dépendent du réseau d'interrelations existant entre les variables. L'analyse log-linéaire est une technique qui poursuit un but identique à celui de l'analyse de régression sauf que, dans son cas, la probabilité associée à chaque cellule du tableau de contingence joue le rôle de la variable dépendante tel qu'il sera expliqué dans les prochains paragraphes. Bref, globalement, l'analyse log-linéaire vise à déterminer les variables ou les associations de variables qui peuvent expliquer avec parcimonie et avec une précision raisonnable ou qui peuvent définir les fréquences qui apparaissent dans les diverses cellules d'un tableau de contingence. Voici un exemple qui présente quelques éléments essentiels à la compréhension de l'analyse log-linéaire.

Soit le tableau de contingence suivant où la distribution des probabilités est donnée pour la variable A en fonction de la variable B:

		Variable B			
Variable A		P_{11}	P_{12}	$P_{1\cdot}$	
		P_{21}	P_{22}	$P_{2\cdot}$	
		$P_{\cdot 1}$	$P_{\cdot 2}$	$P_{\cdot\cdot}$	(exemple:) ($P_{\cdot\cdot} = 1,0$)

L'analyse log-linéaire a d'abord pour but de trouver le modèle statistique qui permet de reconstituer ou de reproduire avec suffisamment de précision

les probabilités P_{11}, P_{12}, P_{21} et P_{22} déjà observées. Un tel modèle pourra comprendre l'effet de la variable A, s'il existe (c'est-à-dire le fait d'être dans une catégorie de A plutôt que dans l'autre), l'effet de la variable B et l'effet de l'association entre A et B. Dans le cas où chaque cellule est supposée équiprobable et donc où ni A, ni B, ni AB n'ont d'effet, le modèle peut s'écrire P_{ij} = l'effet moyen qui est alors une constante (dans l'exemple, cet effet moyen vaut P_{++} divisé par le nombre de cellules, soit 1,0 divisé par 4, soit 0,25). Le modèle est alors des plus simples puisqu'il ne comporte que l'effet moyen. Tel n'est pas le cas si, par exemple, chacune des variables a une influence sur la distribution des proportions et si, en plus, A et B sont en association, c'est-à-dire si l'effet d'un niveau de A sur la variable dépendante est fonction du niveau de B où on se situe. Le modèle qui peut alors expliquer la répartition des sujets est, en plus de l'effet moyen, la somme de l'effet de A, plus l'effet produit par B et enfin celui causé par l'association de A avec B. Ainsi, pour obtenir une des quatre probabilités P_{11}, P_{12}, P_{21} ou P_{22}, il faut avoir recours à l'équation suivante: P_{ij} = effet moyen + effet de A + effet de B + effet de AB. Une telle situation est habituellement résumée en disant que le modèle nécessaire à la reconstitution des fréquences ou des proportions est AB. L'expression est alors hiérarchique en ce sens que l'association donnée inclut tous les effets dont la complexité est égale ou inférieure, y compris l'effet moyen. Ainsi, le modèle qui contiendrait l'effet ABC contiendrait également tous les effets dont la complexité serait inférieure, soit les effets AB, AC, BC, A, B, C et la moyenne.[1]

En principe, lorsqu'un tableau de fréquence comporte plusieurs variables (les cinq variables S, A, C, R et D, par exemple), il est toujours possible d'utiliser le modèle complet SACRD, où toutes les variables et toutes leurs associations et interactions, en somme tous les effets pos-

---

1. Il va de soi que, dans un exposé aussi bref d'une méthode quand même complexe, des aspects techniques sont passés sous silence. Ainsi en est-il dans la présente situation où il serait inapproprié de détailler les calculs exécutés pour estimer les coefficients associés à chaque effet, calculs essentiellement basés sur les coefficients tau et lambda de Goodman. Le lecteur intéressé par ces aspects mathématiques pourra consulter à ce sujet Béland (1980), Reynolds (1977) ou Fienberg (1977).

sibles, sont retenus. Dans un tel cas, les fréquences ou les proportions observées dans le tableau correspondant peuvent être reproduites intégralement. Le modèle est dit saturé ou exhaustif. Ainsi, dans le cas de SACRD, si le modèle exhaustif était retenu, ceci impliquerait que tous les effets suivants seraient pris en considération: SACRD, SACR, SDCR, DACR, DASR, DASC, SCR, ARC, ASR, ASC, DCR, DSR, DSC, DAR, DAC, ADS, CR, SR, SC, AR, AC, AS, DR, DC, DS, DA, R, C, S, A, D et l'effet moyen. De toute évidence, l'interprétation d'un tel modèle serait beaucoup trop complexe. C'est pourquoi le chercheur essaie généralement de trouver le modèle réduit qui ne conserve que les effets vraiment significatifs, simplifiant d'autant l'interprétation des données. Plusieurs méthodes ont été mises au point pour réaliser ce choix d'un modèle réduit. Seule celle qui est utilisée dans la présente recherche est présentée très brièvement. C'est particulièrement lors de son utilisation concrète dans l'analyse des données que le lecteur en saisira davantage les mécanismes. Qu'il suffise pour le moment d'expliciter les critères qui serviront à juger de la qualité d'un modèle.

Puisque, en analyse log-linéaire, un modèle efficace doit permettre de reproduire le tableau des proportions ou des fréquences observées, son adéquation est jugée sous ce rapport. Le modèle considéré est donc d'abord utilisé pour estimer chacune des valeurs contenues dans le tableau de contingence. Si les estimations ainsi obtenues sont exactes, le modèle est retenu, sinon il est rejeté. Et le critère utilisé dans la présente recherche, pour fixer le rejet ou la rétention d'un modèle, est le seuil de 0,05 estimé en utilisant la fonction du chi carré et en calculant le rapport de vraisemblance, soit le G^2 (qui est approximativement égal au X^2), à partir de la différence entre les valeurs observées et les valeurs estimées à l'aide du modèle. En somme, si la qualité de l'ajustement entre les fréquences (ou les proportions) observées et celles estimées par le modèle est suffisamment bonne, le modèle est retenu, sinon il est rejeté en ce sens qu'on lui ajoute d'autre effets. Une première application détaillée de ces règles et de ces critères devrait en permettre une meilleure compréhension.

L'analyse log-linéaire de la décision scolaire

L'analyse log-linéaire commence donc par la présentation du tableau de distribution des résultats observés dans lequel sont incluses toutes les variables considérées dans l'étude du phénomène. Dans la présente recherche, ces variables sont donc le statut socio-économique d'origine (S), le sentiment d'aliénation (A), le concept de soi (C), les résultats scolaires (R) et la décision scolaire (D). Si ces cinq variables conservaient toutes leurs catégories déjà attribuées, le tableau de fréquence compterait 3 x 4 x 4 x 3 x 3, soit 432 cellules pour les 1865 élèves francophones qui constituent l'échantillon présentement à l'étude. Dans un tel cas, compte tenu des sujets disponibles, beaucoup de cellules auraient des fréquences théoriques de zéro ou presque, ce qui serait un inconvénient majeur en ce qui concerne le test G^2 (Reynolds, 1977). Pour pallier cet inconvénient, il fut décidé de réduire le nombre de catégories des variables A et C de quatre à deux (les catégories 1 et 2 furent regroupées en une seule, de même que les catégories 3 et 4).

Le tableau 21 présente la distribution des fréquences observées suite aux mesures exécutées lors de la première année de l'étude longitudinale en rapport avec les cinq variables S, A, C, R et D. A partir de ces données, le programme d'informatique BMDP3F (UCLA, 1979) évalue d'abord l'information fournie par chacun des effets contenus dans le modèle saturé SACRD, modèle qui, s'il était utilisé au complet, reproduirait exactement les fréquences ou les proportions observées. Cette évaluation de chaque effet du modèle saturé est effectuée de la façon suivante. Soit, par exemple, l'effet SR qui est l'effet causé, sur la distribution des sujets dans le tableau de contingence, par l'association entre le statut socio-économique (S) et les résultats scolaires (R). Cet effet SR est effectivement une des dix associations à deux variables qui sont possibles dans le modèle saturé, les autres étant (tableau 22) DA, DS, DC, DR, AS, AC, AR, SC et CR.

En utilisant le modèle qui contient ces dix effets à deux variables, le tableau des fréquences théoriques est estimé. La même chose est ensuite faite en utilisant cette fois-ci le même modèle, mais sans l'effet SR.

Tableau 21

Décision scolaire (D) selon le sentiment d'aliénation en Sec I (A), le statut socio-économique (S), le concept de soi en Sec I et les résultats scolaires en Sec I (R)

Décision scolaire	Concept de soi positif						Concept de soi négatif					
	Statut supérieur		Statut moyen		Statut inférieur		Statut supérieur		Statut moyen		Statut inférieur	
	A1[1]	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
A. Résultats scolaires forts												
Après sec V	44	43	49	69	43	64	31	42	43	74	29	99
Avec sec V	2	6	6	10	13	40	1	3	9	32	20	48
Avant sec V	0	2	4	9	3	2	0	4	2	9	0	11
Total:	46	51	59	88	59	106	32	49	54	115	49	158
B. Résultats scolaires moyens												
Après sec V	11	5	9	22	9	19	7	39	16	42	20	60
Avec sec V	1	2	3	8	3	20	0	11	10	28	11	61
Avant sec V	1	2	3	4	1	6	1	7	6	16	8	24
Total:	13	9	15	34	13	45	8	57	32	86	39	145
C. Résultats scolaires faibles												
Après sec V	0	3	0	4	1	11	5	10	7	27	4	30
Avec sec V	0	0	2	3	2	9	3	7	2	24	7	38
Avant sec V	0	2	1	3	2	4	2	5	2	22	4	27
Total:	0	5	3	10	5	24	10	22	11	73	15	95

1. A1 pour un sentiment d'aliénation peu intense et A2 pour un sentiment d'aliénation intense.

Tableau 22

Probabilité de tous les effets du modèle log-linéaire SACRD, variables mesurées en Sex: I

Effet	Probabilité[1]	Effet	Probabilité[1]
D	0,00000	DAS	0,3997
A	0,00000	DAC	0,3203
S	0,00000	DAR	0,2059
C	0,00000	DSC	0,1712
R	0,00000	DSR	0,6766
Ensemble	0,00000	DCR	0,9554
		ASC	0,4920
DA	0,0137	ASR	0,2819
DS	0,0000	ACR	0,6722
DC	0,0940	SCR	0,1592
DR	0,00000	Ensemble	0,4827
AS	0,0148		
AC	0,0003	DASC	0,2953
AR	0,0001	DASR	0,4906
SC	0,7056	DACR	0,2507
SR	0,8352	DSCR	0,3424
CR	0,00000	ASCR	0,0043
Ensemble	0,00000	Ensemble	0,0165
		DASCR	0,5391

1. Pour les détails du calcul de cette probabilité, voir le programme d'informatique BMDP3F (UCLA, 1979).

La différence entre ces deux estimations, estimée elle-même en utilisant le rapport de vraisemblance G^2 puis la fonction du chi carré, permet en dernier ressort d'établir la probabilité selon laquelle l'information fournie par SR est due au hasard. Ainsi, dans le cas spécifique de l'effet SR, les calculs indiquent que l'information qu'il ajoute dans le modèle contenant les associations à deux variables, a une probabilité de 0,8352 (tableau 22) d'être due au hasard. En somme, la relation SR n'ajoute à peu près rien à l'explication du phénomène dont le tableau de contingence (tableau 21) est la synthèse des résultats observés. Il serait donc indiqué de l'exclure d'un modèle qui se voudrait parcimonieux.

Par ailleurs, un coup d'oeil rapide sur le tableau 22 permet de vérifier que les effets suivants semblent nécessaires pour réaliser une estimation juste de la distribution de fréquence. Ils semblent en effet contenir une information significative: D (0,00000), A (0,00000), S (0,00000), C (0,00000), R (0,00000), DA (0,0137), DS (0,0000), AS (0,0148), AC (0,0003), AR (0,0001), CR (0,00000), DR (0,00000) et ASCR (0,0043). Tous les autres effets, tout au moins dans le contexte où ils ont été calculés, semblent produire des changements tellement mineurs dans la distribution que ces changements pourraient très bien être dus au hasard. A priori, il semble donc que le modèle qui contient les effets DA, DS, DR, AS, AC, AR, CR et ASCR soit celui qu'il faille retenir. Il reste toutefois à vérifier si les effets ainsi retenus constituent à eux seuls un modèle suffisamment puissant pour obtenir des fréquences estimées s'ajustant adéquatement ($p = 0,05$) aux fréquences observées. Si oui, le modèle est acceptable; sinon, il lui manque trop d'effets importants et il faut les lui adjoindre. Si on applique ce principe au cas pratique traité présentement, voici les résultats mathématiques qui sont obtenus. Toujours en utilisant le programme BMDP3F (UCLA, 1979), le contrôle du modèle réduit dont les effets sont énumérés ci-dessus donne un rapport de vraisemblance $G^2 = 66,15$ (tableau 23) avec 60 degrés de liberté. La probabilité est alors de 0,2731 que ce qui manque d'information pour estimer les fréquences exactes soit dû au hasard. Le modèle est donc amplement suffisant. Par ailleurs, si on estime l'apport de chaque effet au modèle retenu, chacun s'avère nécessaire bien en deça du seuil de signi-

Tableau 23

Analyse statistique du modèle log-linéaire réduit, interactions entre S, A, C, R et D en sec I

Effets nécessaires dans le modèle réduit:

DA, DS, DR, AS, AC, AR, CR et ASCR

Modèle hiérarchique[1]:

DA, DS, DR, ASCR

Valeur de ce modèle réduit

Rapport de vraisemblance	66,15
Degrés de liberté	60
Probabilité du modèle[2]	0,27

Probabilité de chaque effet conservé[3]

DA	0,0068
DS	0,0000
DR	0,00000
ASCR	0,0018

---

1. Dans un modèle hiérarchique, un effet tel que ASCR contient, comme sous-ensemble, entre autres effets, AS, AC, AR et CR

2. Probabilité que la différence entre les fréquences estimées à l'aide du modèle réduit et les fréquences observées soit due au hasard

3. Pour chaque effet, probabilité que la différence entre les fréquences estimées à l'aide de tout le modèle réduit et les fréquences estimées à l'aide du modèle réduit dans lequel l'effet étudié est enlevé soit due au hasard

fication fixé à 0,05 comme l'indiquent les probabilités données au tableau 23, soit 0,0068 pour DA, 0,0000 pour DS, 0,00000 pour RD et 0,018 pour ASCR.

Bref, les effets nécessaires pour expliquer le phénomène représenté par la répartition des fréquences donnée au tableau 21 sont les suivants. En plus des effets causés par les variables elles-mêmes, il y a d'abord les sept associations à deux variables, soit celles de la décision scolaire avec les résultats scolaires (DR), avec le sentiment d'aliénation (DA) et avec le statut socio-économique (DS), celles des résultats scolaires avec le sentiment d'aliénation (RA) et avec le concept de soi (RC) et enfin celles du sentiment d'aliénation avec le concept de soi (AC) et avec le statut socio-économique (AS). Puis il y a l'interaction complexe entre le statut, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires (SACR) qui explique une partie significative de la répartition des sujets dans le tableau de contingence.

Un retour au cadre théorique fait ressortir toute l'importance de ces observations et des inférences qui peuvent être énoncées à partir des résultats mathématiques de l'analyse statistique log-linéaire. Elles coïncident d'ailleurs en tout point avec ce que le béhaviorisme social laissait déjà entrevoir. D'abord, la décision scolaire dépend directement du statut socio-économique, du sentiment d'aliénation et des résultats scolaires et de l'interaction entre quatre variables comprenant les trois précédentes et le concept de soi. De plus, les résultats scolaires sont fonction du sentiment d'aliénation et du concept de soi. Même l'association entre le sentiment d'aliénation et le concept de soi, ces sous-systèmes de la personnalité ayant tous les deux une forte proportion de valeur émotive, ressort de l'analyse log-linéaire. Enfin, les conditions d'apprentissage telles que définies par le statut socio-économique sont en relation avec le sentiment d'aliénation, mais non pas avec le concept de soi. Par rapport à ce qui a été vérifié précédemment dans l'analyse des tableaux de contingence (première partie de l'analyse des données), la relation SC est la seule qui ne soit pas confirmée par l'analyse log-linéaire. Ce fait met en lumière un élément intéressant du cadre théorique, soit la distinction que Staats (1975) établit entre une attitude, qui est un sous-système A-R-D de la per-

sonnalité, et le concept de soi, qui est un sous-système essentiellement verbo-cognitif, même s'il a une valeur émotive importante. Si bien que, dans la séquence du développement de la personnalité, un dernier raffinement permettrait de définir ainsi l'ordre causal: d'abord S, puis A, puis C, puis R et enfin D. Une partie de l'association SC serait expliquée par A tandis qu'une partie de l'association AR serait expliquée par C. Or dans les faits, ces tendances sembleraient toutes confirmées, comme l'indiquent les indices d'association partielle donnés au tableau 24. C'est ainsi que l'association SC, dont la valeur est donnée par un tau b de 0,09 devient non-significative pour la grande majorité des sujets lorsque A est tenue constante (0,05 - 0,12 - 0,07 - 0,03 pour les quatre catégories du sentiment d'aliénation, dans l'ordre habituel). Dans le cas de AR, l'association demeure significative partout même lorsque C est constant, mais son tau b passe d'une valeur de 0,21 à des valeurs généralement inférieures pour les diverses catégories de C (0,15 - 0,24 - 0,14 - 0,18). En somme, l'analyse log-linéaire ferait ressortir des caractéristiques déjà contenues dans le cadre théorique, mais qui sont demeurées cachées lors des analyses des tableaux de contingence. Dans un cas, il s'agirait d'une interaction complexe SACR, et dans l'autre cas, il s'agirait d'une nuance dans l'ordre causal. Même si la puissance de l'analyse log-linéaire était déjà connue à la lumière des exposés des auteurs qui l'ont mise au point, ces informations très pertinentes en constituent une confirmation frappante.

Par ailleurs, même si sa puissance sous ce rapport demeure encore mal définie, il est raisonnablement sûr de croire que l'analyse log-linéaire des résultats d'observation permet de faire ressortir l'importance relative des effets qui font partie du modèle réduit (ou saturé) (Béland, 1980). Sous ce rapport, les associations et l'interaction conservées dans le modèle réduit pour expliquer les fréquences du tableau 21 se classeraient donc comme suit, en commençant par les plus déterminantes (voir tableau 22): DR, CR, DS, AR, AC, ASCR, DA puis enfin AS.

De plus, la même méthode d'analyse log-linéaire, si elle est répétée en utilisant les résultats d'observation recueillis à la troisième

Tableau 24

Indices d'association entre le statut socio-économique d'origine (S), le sentiment d'aliénation (A), le concept de soi (C) et les résultats scolaires (R) en secondaire I[1]

Associations	Tau b de Kendall	Niveau de signification	Nombre de sujets
A. Associations simples SA, SC et AR			
SA	0,11	0,00	(2300)
SC	0,09	0,00	(2276)
AR	0,21	0,00	(2340)
B. Associations conditionnelles SC/A, SA/C et AR/C			
SC/A (pas intense)	0,05	0,15	(291)
(peu intense)	0,12	0,01	(274)
(assez intense)	0,07	0,06	(358)
(très intense)	0,03	0,15	(1308)
SA/C (très positif)	0,12	0,00	(362)
(peu positif)	0,18	0,00	(387)
(peu négatif)	0,08	0,02	(533)
(très négatif)	0,07	0,01	(949)
AR/C (très positif)	0,15	0,00	(369)
(peu positif)	0,24	0,00	(391)
(peu négatif)	0,14	0,00	(532)
(très négatif)	0,18	0,00	(976)

1. Les tableaux de fréquence que synthétisent les indices d'association donnés ici sont reproduits en appendice B

année de l'étude longitudinale (tableau 25), rend possible la détermination des effets nécessaires pour expliquer la nouvelle répartition des fréquences ainsi obtenue. Ces effets significatifs, extraits du modèle saturé (tableau 26) sont les suivants, selon l'ordre de leur importance sous l'angle déjà présenté pour les données de la première année: DR, DS, AR, AC, CR, DCR, DA et AS. Par ailleurs, le rapport de vraisemblance consécutif à ce modèle réduit est de 71,07 (tableau 27) avec 76 degrés de liberté. Ce qui donne une probabilité de 0,64 que la différence entre les fréquences observées et les fréquences estimées à l'aide du modèle soit due au hasard. Les inférences possibles à partir de ces calculs et de leurs résultats seront détaillées un peu plus avant dans le rapport.

Enfin, si la même façon de faire est encore une fois répétée, mais en utilisant cette fois les résultats recueillis lors de la cinquième année de l'étude longitudinale (tableau 28), les effets nécessaires dans le modèle réduit sont, dans l'ordre habituel, les suivants: AC, DR, DS, AR, CR, DA et AS (tableau 29). En n'utilisant que ces effets, l'estimation des fréquences donne un rapport de vraisemblance de 76,12 (tableau 30), avec 82 degrés de liberté pour une probabilité de 0,66 amplement suffisante par rapport au seuil de 0,05.

En somme, dépendant du moment où les cinq variables sont mesurées (première, troisième ou cinquième année de l'étude longitudinale), le modèle qui explique la distribution des cotes observées peut être calculé. Dans chacun des trois modèles ainsi obtenus, certaines variables ou certaines associations ou interactions n'ont pas toujours la même importance. Et c'est parce que cette importance évolue avec le temps que, lors d'une étude longitudinale, il est possible de vérifier l'exactitude de l'ordre causal d'abord établi grâce au modèle théorique. Dans la présente étude, trois observations espacées dans le temps donnent trois modèles un peu différents dont les effets nécessaires sont ordonnés comme suit:

première année: DR, CR, DS, AR, AC, ASCR, DA et AS;
deuxième année: DR, DS, AR, AC, CR, DCR, DA et AS;
troisième année: AC, DR, DS, AR, CR, DA et AS.

Tableau 25

Décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec III, le statut socio-économique, le concept de soi en sec III et les résultats sc s en sec III

Décision scolaire	Concept de soi positif						Concept de soi négatif					
	Statut supérieur		Statut moyen		Statut inférieur		Statut supérieur		Statut moyen		Statut inférieur	
	A1[1]	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
A. Résultats scolaires forts												
Après sec V	52	12	71	19	65	24	38	21	65	23	54	41
Avec sec V	2	0	8	1	11	3	0	2	14	5	15	14
Avant sec V	2	0	1	0	2	1	1	1	5	2	3	2
Total:	56	12	80	20	78	28	39	24	84	30	72	57
B. Résultats scolaires moyens												
Après sec V	23	16	32	19	30	23	35	15	51	26	50	37
Avec sec V	4	1	12	11	27	24	7	3	15	17	33	46
Avant sec V	1	1	10	4	9	6	1	6	7	10	14	10
Total:	28	18	54	34	66	53	43	24	73	53	97	93
C. Résultats scolaires faibles												
Après sec V	8	3	10	16	17	7	10	17	22	24	25	28
Avec sec V	4	1	16	15	16	21	5	7	12	18	31	41
Avant sec V	3	3	6	4	4	10	4	5	13	19	15	21
Total:	15	7	32	35	37	38	19	29	47	61	71	90

1. A1 pour faible sentiment d'aliénation, A2 pour fort sentiment d'aliénation

Tableau 26

Probabilité de tous les effets du modèle log-linéaire SACRD, variables mesurées en sec III

Effet	Probabilité[1]	Effet	Probabilité
D	0,00000	DAS	0,5583
A	0,00000	DAC	0,2704
S	0,00000	DAR	0,5707
C	0,00000	DSC	0,6348
R	0,0000	DSR	0,7223
Ensemble	0,00000	DCR	0,0160
		ASC	0,3982
DA	0,0463	ASR	0,2337
DS	0,0000	ACR	0,0290
DC	0,2810	SCR	0,8124
DR	0,00000	Ensemble	0,3783
AS	0,0600		
AC	0,0009	DASC	0,1306
AR	0,0000	DASR	0,2375
SC	0,5133	DACR	0,3583
SR	0,7767	DSCR	0,3882
CR	0,0137	ASCR	0,6067
Ensemble	0,00000	Ensemble	0,2576
		DASCR	0,6116

1. Pour les détails du calcul de cette probabilité, voir BMDP3F (UCLA, 1979)

Tableau 27

Analyse statistique du modèle log-linéaire réduit, interactions entre S, A, C, R, et D en sec III

Effets nécessaires dans le modèle réduit:

DR, DS, AR, AS, AC, AR, CR et ASCR

Modèle hiérarchique[1]:

DS, AR, AC, DCR, DA et AS

Valeur de ce modèle réduit

Rapport de vraisemblance	71,07
Degrés de liberté	76
Probabilité du modèle[2]	0,64

Probabilité de chaque effet conservé dans le modèle[3]

DS	0,0000
AR	0,0000
AC	0,0006
DCR	0,0278
DA	0,0491
AS	0,0441

---

1. Dans un modèle hiérarchique, un effet tel que DCR contient, comme sous-ensemble, entre autres effets, DR et CR
2. Probabilité que la différence entre les fréquences estimées à l'aide du modèle réduit et les fréquences observées soit due au hasard
3. Pour chaque effet, probabilité que la différence entre les fréquences estimées à l'aide de tout le modèle réduit et les fréquences estimées à l'aide du modèle réduit dans lequel l'effet étudié est enlevé soit due au hasard

Tableau 28

Décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec V
le statut socio-économique, le concept de soi
en sec V et les résultats scolaires
en sec V

Décision scolaire	Concept de soi positif						Concept de soi négatif					
	Statut supérieur		Statut moyen		Statut inférieur		Statut supérieur		Statut moyen		Statut inférieur	
	A1[1]	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
A. Résultats scolaires forts												
Après sec V	45	13	59	13	63	21	40	13	46	21	44	28
Avec sec V	5	1	19	9	25	17	2	0	12	9	28	20
Avant sec V	2	0	7	5	5	5	0	2	5	1	3	3
Total:	52	14	85	27	93	43	42	15	63	31	75	51
B. Résultats scolaires moyens												
Après sec V	34	13	57	22	51	36	27	22	44	34	45	34
Avec sec V	4	1	16	11	29	24	6	7	12	16	33	35
Avant sec V	2	2	7	4	12	5	2	2	12	10	7	10
Total:	40	16	80	37	92	65	35	31	68	60	85	79
C. Résultats scolaires faibles												
Après sec V	8	6	20	3	21	9	12	14	27	24	11	31
Avec sec V	2	2	13	6	19	10	5	2	12	12	16	20
Avant sec V	1	3	7	6	8	11	4	7	7	11	7	16
Total:	11	11	40	15	48	30	21	23	46	47	34	67

1. A1 pour aliénation faible et A2 pour aliénation forte

Tableau 29

Probabilité de tous les effets du modèle log-linéaire SACRD, variables mesurées en sec V

Effet	Probabilité[1]	Effet	Probabilité[1]
D	0,00000	DAS	0,4473
A	0,00000	DAC	0,4004
S	0,00000	DAR	0,1947
C	0,0703	DSC	0,4069
R	0,00000	DSR	0,3968
Ensemble	0,00000	DCR	0,1746
		ASC	0,6357
DA	0,0035	ASR	0,5156
DS	0,0000	ACR	0,0889
DC	0,7918	SCR	0,6248
DR	0,0000	Ensemble	0,3186
AS	0,0107		
AC	0,00000	DASC	0,7737
AR	0,0000	DASR	0,9313
SC	0,4193	DACR	0,1983
SR	0,8006	DSCR	0,4758
CR	0,0024	ASCR	0,1408
Ensemble	0,00000	Ensemble	0,8127
		DASCR	0,3027

1. Pour les détails du calcul de cette probabilité, voir le programme d'informatique BMDP3F (UCLA, 1979)

Tableau 30

Analyse statistique du modèle log-linéaire réduit
interactions entre A, S, C, R et D en sec V

Effets nécessaires dans le modèle réduit:

DR, AR, DS, AC, CR, DA, et AS

Valeur de ce modèle réduit

Rapport de vraisemblance	76,12
Degrés de liberté	82
Probabilité du modèle[1]	0,66

Probabilité de chaque effet conservé dans le modèle[2]

DR	0,0000
AR	0,0000
DS	0,0000
AC	0,00000
CR	0,0024
DA	0,0032
AS	0,0178

1. Probabilité que la différence entre les fréquences estimées à l'aide du modèle réduit et les fréquences observées soit due au hasard

2. Pour chaque effet, probabilité que la différence entre les fréquences estimées à l'aide de tout le modèle réduit et les fréquences estimées à l'aide du modèle réduit dans lequel l'effet étudié est enlevé soit due au hasard

Plusieurs inférences très importantes peuvent être formulées à la suite de l'examen de l'évolution de ces résultats. Si l'attention est d'abord portée sur les sept relations simples ou associations, l'analyse donne ce qui suit. Tout au long des cinq années qu'a duré l'étude, les deux interactions DR et DS ont conservé une priorité à peu près uniforme, mettant ainsi en relief l'importance de la variable dépendante, c'est-à-dire de la décision scolaire. Ce fait est d'autant plus significatif que l'analyse log-linéaire ne contribue normalement à faire ressortir que les associations ou les interactions (ou essentiellement les effets) significatives, sans favoriser au départ une variable plus qu'une autre. Si la décision scolaire est mise ainsi en évidence, c'est la nature des données contenues dans les tableaux de contingence qui le permet. Il s'agit définitivement d'un phénomène de décision scolaire et celle-ci dépend directement des deux variables indépendantes que sont les résultats scolaires (DR) et le statut socio-économique d'origine (DS). Le sentiment d'aliénation joue lui aussi un rôle direct sur la décision scolaire (DA), mais ce rôle direct a une importance uniformément moindre tout au long du processus puisqu'elle se situe en tout temps au sixième rang des effets simples.

Par ailleurs, les trois associations d'importance moyenne par rapport aux autres, soit AR, AC et CR, incluent deux variables qui, en plus de réagir l'une sur l'autre (AC), interviennent indirectement sur la décision scolaire. En effet, les résultats scolaires sont associés à la fois au sentiment d'aliénation (AR) et au concept de soi (CR). Il est à noter que si pour sa part le sentiment d'aliénation conserve une importance relativement stable sous ce rapport tout au long du processus, il n'en va pas de même pour le concept de soi qui occupe d'abord le deuxième puis le cinquième rang, suggérant ainsi que l'importance de cette variable psychologique va en décroissant de la première à la cinquième année, tout au moins en ce qui a trait à son association relative avec les résultats scolaires et, indirectement, avec la décision scolaire. Enfin, tel que prévu, la relation entre le statut socio-économique et le sentiment d'aliénation (SA), est faible, quoique significative, tout au long du processus.

Si ces sept interactions simples sont placées les unes par rapport aux autres en prenant pour acquis que la décision scolaire doit nécessairement servir de variable dépendante tant à cause de sa position dans le temps qu'à cause de ce qui vient d'être observé en regard de l'importance relative des associations, on a probablement la chaîne causale suivante. La décision scolaire dépend directement du statut socio-économique, des résultats scolaires et du sentiment d'aliénation. Pour sa part, la variable indépendante résultats scolaires explique une partie importante de l'influence des deux variables psychologiques sentiment d'aliénation et concept de soi sur la décision scolaire. Enfin, le sentiment d'aliénation semble déterminé en partie par le statut socio-économique. Si le tout est présenté en tenant compte du temps, une des séquences plausibles serait très probablement la suivante: le statut socio-économique d'origine causerait partiellement le sentiment d'aliénation. Ce dernier et le concept de soi agiraient sur les résultats scolaires qui, avec le statut socio-économique et une légère action directe du sentiment d'aliénation, exercent une causalité partielle sur la décision scolaire. Cette analyse de l'ordre causal des sept associations est illustrée dans la figure 6 et ne constitue, bien entendu, qu'une hypothèse, quoique très plausible, inférée à partir des données mathématiques et statistiques tirées des résultats des diverses observations et d'une donnée aussi factuelle que la position temporelle de la décision scolaire par rapport aux autres variables.

Le fait que SACR soit la seule interaction complexe significative lors de la première année de l'étude longitudinale, alors que c'est l'interaction complexe CRD qui apparaît la troisième année d'observation et qu'aucune ne se manifeste la cinquième année, pourrait être interprété de la façon suivante. A l'origine du processus de décision scolaire, il y aurait une interaction (SACR) entre les quatre variables, soit le statut socio-économique (qui représente en l'occurrence les conditions d'apprentissage), le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires (cette interaction complexe était par ailleurs prévue dans le cadre théorique). Avec le temps, l'influence du statut socio-économique, et donc des conditions d'apprentissage, surtout familiales, qui s'y rapportent,

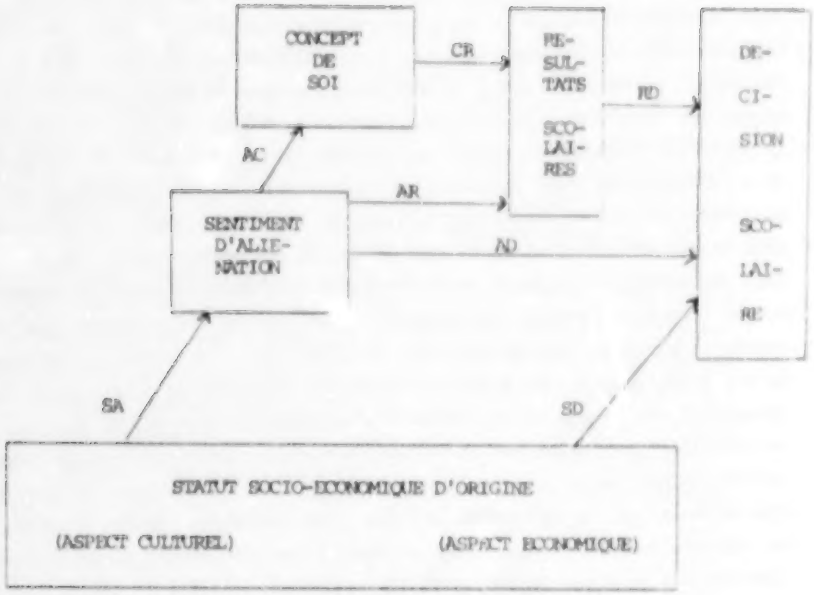


Figure 6 - Une analyse des sept interactions simples significatives dans tous les modèles log-linéaires permet de croire que les cinq variables impliquées dans le phénomène de décision scolaire peuvent adopter les positions relatives illustrées dans cette figure où un déplacement de la gauche vers la droite symboliserait l'effet du temps.

s'estomperait dans cette interaction et serait graduellement remplacée par la décision scolaire en tant que processus, ce qui donnerait l'interaction complexe ACRD ou, ce qui est à peu près l'équivalent, les deux interactions ACR et CRD qui sont toutes deux assez importantes, même si ACR n'est pas tout à fait significative dans le modèle réduit, lors de la troisième année d'études de la cohorte (voir tableaux 26 et 27). A l'étape finale, les interactions complexes disparaissent et les sept associations simples sont d'autant plus suffisantes que le temps qui sépare le moment de la mesure des variables indépendantes et celui de la mesure de la variable dépendante est le plus court des trois, soit environ un an.

Cette interprétation de l'influence des interactions complexes semble tout à fait plausible. De plus, elle confirme davantage la précédente hypothèse de l'évolution temporelle de l'importance relative des variables. En somme, l'ordre causal des variables serait tel que décrit dans le paradigme du béhaviorisme social. La figure 6 représente les relations entre les cinq variables S, A, C, R et D qui interviennent dans le phénomène et résumant par la même occasion les grandes lignes de l'analyse log-linéaire.

Conclusion

L'analyse log-linéaire confirme que les cinq variables utilisées dans la présente analyse sont toutes indispensables dans l'explication du phénomène exprimé par les trois tableaux de contingence où S par A par C par R par D sont détaillés (Tableaux 21, 25 et 28) pour la première, la troisième et la cinquième années de la recherche longitudinale. Par ailleurs, sept interactions simples (à deux variables), sur une possibilité de dix, sont nécessaires pour expliquer la variation qui existe dans ces distributions, qu'il s'agisse de celle de la première, de la troisième ou de la cinquième année. De plus, il semble que les positions attribuées dans le temps à ces associations correspondent bien à ce que Staats prévoyait déjà dans son paradigme. Les conditions d'apprentissage, représentées par le statut socio-économique, interviennent d'abord directement sur

la variable psychologique sentiment d'aliénation puis indirectement sur le concept de soi. Par la suite, ces deux variables déterminent en partie les résultats scolaires qui, eux-mêmes fixent la décision scolaire, aidés en cela par une action directe du sentiment d'aliénation et surtout du statut socio-économique.

Particulièrement lors de la première observation, au moment donc où la décision scolaire est plus près de sa source, l'analyse log-linéaire fait ressortir une interaction complexe en tout point identique à celle que laissait prévoir le modèle théorique inspiré du béhaviorisme social, modèle où l'interaction entre les conditions d'apprentissage, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires, SACR, en plus des relations simples, est nécessaire pour expliquer le phénomène de décision scolaire. Par ailleurs, les trois observations semblent confirmer le fait que le concept de soi apparaît comme la conséquence partielle d'une attitude telle que le sentiment d'aliénation.

Bref, l'analyse log-linéaire n'infirme en aucune façon l'ordre causal déjà défini par le béhaviorisme social. Elle fait même ressortir des relations très nuancées entre les variable, relations qu'il aurait été très difficile de déceler lors d'une analyse traditionnelle des tableaux de fréquence ou de proportion.

Conclusion et commentaires

Des deux formes d'analyse des données d'observation, la forme analytique par la méthode des tableaux de contingence et la forme synthétique par la méthode du log-linéaire, il ressort que, en ce qui concerne les variables envisagées dans la recherche, pour l'échantillon observé, les tendances, de même que la séquence de ces tendances, prévues par le modèle s'avèrent exactes. L'analyse théorique de la réponse instrumentale, c'est-à-dire la décision scolaire, que permet de réaliser le paradigme du béhaviorisme social, se confirme empiriquement en tout point. Il s'agit maintenant de préciser jusqu'à quel point ce qui a été établi pour un

groupe donné d'élèves, celui des écoles françaises du Québec, peut être appliqué à d'autres groupes. Il s'agit également de faire ressortir quelques-unes des nombreuses conséquences qui peuvent découler de la confirmation empirique de certains aspects fondamentaux relatifs à l'apprentissage scolaire et à la décision scolaire, aspects déjà prévus dans le paradigme de Staats.

En ce qui concerne le premier point, soit la généralisation des résultats, c'est particulièrement sous cet aspect que les limites d'une étude explicative comme la présente ressortent avec évidence. Les variables qui se rapportent à la décision scolaire s'avèrent trop nombreuses pour être toutes contrôlées explicitement. Il faut faire un choix et n'en considérer qu'un certain nombre. Ainsi, dans la présente démarche, plusieurs ensembles de variables ont dû être exclus volontairement. Les variables biologiques et organisationnelles (institutionnelles) en sont deux exemples, probablement des plus importants. Or s'il est vrai que l'échantillon aléatoire a permis selon toute vraisemblance d'inclure les catégories importantes des principales variables biologiques, il n'en va certainement pas de même des catégories des variables organisationnelles. Sous ce rapport le système scolaire francophone du Québec, qui constitue le seul échantillon sous observation dans cette étude, n'est qu'un seul élément de l'ensemble de tous les systèmes scolaires, ensemble nombreux et hétérogène. Il existe en effet toutes sortes d'organisations scolaires, réparties, par exemple, selon les pays ou selon les provinces (Cherkaoui, 1979). Même au Québec, l'organisation des écoles françaises diffère beaucoup de celle des écoles anglaises tant sur le plan de la répartition géographique que sur le plan de la gestion administrative ou de la gestion pédagogique. Les effets engendrés par les deux systèmes scolaires québécois sont eux aussi très différents sous bien des points de vue (Laforce, 1979 ; Massot, 1978). Par ailleurs, ainsi qu'il a été fait mention lors de l'analyse théorique du statut socio-économique, cette dernière variable ne constitue qu'une approximation grossière de l'ensemble des conditions d'apprentissage familiales qui influencent l'acquisition des répertoires affectifs, cognitifs et moteurs.

En somme, il faut concéder que l'aspect organisationnel ou institutionnel du milieu scolaire détermine en partie la décision scolaire (Ouellet, 1976; Massot, 1978; Cherkaoui, 1979) et qu'il en est de même des conditions familiales autres que celles qui sont associées au statut socio-économique (Rosen, 1956; Maccoby et Gibbs, 1954). Cependant, même si le processus de décision scolaire est ainsi soumis à des contraintes extérieures, à des situations variées, il n'en demeure pas moins vrai que, mutatis mutandis, les caractéristiques de la personnalité influencent cette décision scolaire. Et sous ce rapport, les tendances peuvent être sans doute plus ou moins marquées selon les divers groupes et selon les multiples variables organisationnelles (scolaires ou familiales), elles constituent quand même une explication très significative de ce qui se passe chez des élèves qui décident de continuer leurs études ou de les abandonner. C'est sous ce rapport que Staats (1975) envisage les effets des divers répertoires de la personnalité. C'est également ce qui permet de généraliser très probablement à l'ensemble de la population étudiante ce qui a été inféré comme explication du processus de décision scolaire chez des élèves du cours secondaire français du Québec, à savoir que leur décision scolaire prend ses racines dans les conditions générales et scolaires d'apprentissage, dont le statut socio-économique d'origine est un des indices très partiel; qu'elle est ensuite influencée par le sous-système A-R-D des stimuli scolaires (le sentiment d'aliénation) et par le répertoire comportemental essentiel des autodescriptions et des raisonnements personnels (le concept de soi); qu'elle est enfin fortement déterminée par ce qui sert de mesure et d'évaluation des réponses instrumentales scolaires et donc des connaissances et des habiletés acquises à l'école, soit les résultats scolaires.

En ce qui a trait aux conséquences de la confirmation empirique de l'analyse théorique faite à l'aide du paradigme du béhaviorisme social, elles sont nombreuses. Un bref retour sur les hypothèses et sur les tendances qu'elles expriment permet d'en faire ressortir quelques-unes parmi les plus évidentes.

La première hypothèse: conséquences

De l'analyse des tableaux de contingence, il découle donc que, en un premier temps, les conditions d'apprentissage déterminent partiellement des sous-systèmes de la personnalité tels que le sentiment d'aliénation et le concept de soi. Toutefois l'estimation des conditions d'apprentissage à l'aide d'un indice tel que le statut socio-économique produit des associations de très faible intensité. Il semblerait avantageux d'utiliser d'autres indices, d'autres facteurs d'apprentissage, tout au moins lorsque les sujets étudiés sont des élèves du cours secondaire et lorsque l'apprentissage considéré est celui de sous-systèmes semblables au sentiment d'aliénation ou au concept de soi. Ainsi, certaines attitudes ou certaines habitudes des parents ou des éducateurs/trices à l'égard de l'apprentissage des standards d'excellence en général ou à l'égard de phénomènes spécifiques comme les études ou la conduite sociale des jeunes (leurs réactions à l'approbation ou à l'attention, par exemple) pourraient s'avérer des facteurs plus déterminants. En effet, tel qu'il a été expliqué plus tôt dans le présent rapport, des répertoires de la personnalité comme l'attention sociale (le fait qu'un sujet accorde une valeur A-R-D à l'attention des autres), l'approbation ou la désapprobation, de même que le succès personnel sont nécessaires lorsque vient le temps, pour les élèves, d'acquérir, à l'école, les habiletés en lecture, en écriture et en calcul. Ces répertoires favorisent donc l'acquisition par les élèves de stimuli scolaires positifs et d'autodescriptions également positives. Les conditions scolaires ou familiales d'apprentissage relatives à ces répertoires seraient très probablement des facteurs qui produiraient des associations plus fortes et représenteraient des variables susceptibles de produire des effets plus déterminants sur les sous-systèmes de la personnalité présentement en cause.

La deuxième hypothèse: conséquences

Par ailleurs, les élèves qui auraient acquis une personnalité où le sentiment d'aliénation est faible et où le concept de soi est positif seraient des sujets favorisés sur le plan scolaire: leurs résultats

seraient plus élevés en moyenne. Une attitude positive face à l'école et face à soi-même permettrait un rendement scolaire accru. Ce qui confirme un principe admis depuis longtemps dans le domaine de la mesure du rendement scolaire, à savoir que, dans les résultats scolaires des élèves se retrouvent toujours deux variables inséparables: la motivation des élèves et leur apprentissage. Autrement dit, ces résultats sont une appréciation à la fois des attitudes des élèves face aux études ou à l'école et des connaissances ou des habiletés acquises. Comme dans le cas du sentiment d'aliénation et du concept de soi (et probablement pour les mêmes raisons), le statut socio-économique est une variable qui produit, en rapport avec les résultats scolaires (SR), une association très faible. Cette faiblesse est surprenante à priori, puisque, la scolarité des parents étant un élément important du statut socio-économique, il serait normal que ce dernier soit en forte corrélation avec les résultats scolaires des enfants. L'adage ne dit-il pas: "Telle mère, telle fille! Tel père, tel fils!" Or selon les observations, il en serait ainsi, mais si peu... En effet, il semblerait que le niveau d'instruction des parents ne soit qu'un facteur très secondaire dans la détermination des résultats scolaires obtenus par leurs enfants. A bien considérer les répertoires préalables à une acquisition rapide des habiletés scolaires, répertoires où les valeurs A, R et D d'ores et déjà acquises par de nombreux stimuli permettraient de rendre efficaces les longues et nombreuses séances d'apprentissage scolaire, force est d'admettre que l'instruction des parents n'a que très peu de chances d'être un élément déterminant de ce qui se passe en classe. Il est probable que des comportements des parents ou des éducateurs tels que l'attention portée aux faits et gestes des enfants, les encouragements prodigués, les récompenses octroyées lors de succès de toutes sortes provoqués ou observés (les premiers mots, les premiers pas, les premiers griffonnages, etc.) constitueraient des facteurs plus déterminants et donc des indices plus sûrs, générant des associations beaucoup plus fortes avec les résultats scolaires. La même optique pourrait guider la recherche d'indices significatifs associés à l'expérience vécue par les élèves tout au long de leur cours élémentaire. Une recherche plus poussée sur les liens entre les attitudes et les résultats scolaires et sur la séquence d'intervention des

variables semble d'autant plus pressante que le béhaviorisme social, confirmé en cela par l'observation, met l'accent sur l'apprentissage de nombreux stimuli A-R-D préalables à l'apprentissage d'habiletés instrumentales scolaires, même si le tout comporte un aspect interactif très important. Avant de réussir des centaines et des milliers de problèmes de mathématique et ainsi devenir habiles en cette matière, les élèves doivent apprendre à accorder une valeur positive au fait de réussir. Voilà un principe dont les conséquences sur le rôle des parents puis de l'école (surtout lors des toutes premières années d'études) sont on ne peut plus primordiales. Qu'on songe, à titre d'exemple, aux programmes de pré-maternelle où de tels stimuli A-R-D seraient appris aux jeunes...

La troisième hypothèse: conséquences

Les élèves qui ont obtenu de bons résultats scolaires, qui sont peu aliénés, qui possèdent un statut socio-économique plus élevé et qui ont un concept de soi positif sont ceux qui décideront davantage de continuer leurs études plus longtemps. Cette fois-ci, contrairement aux deux précédentes situations, le statut produit une association (SD) très marquée avec la variable dépendante, ce qui laisse croire que la situation de l'environnement relative au statut des élèves du cours secondaire détermine substantiellement l'orientation de leur décision scolaire. Il est probable que l'aspect économique du statut socio-économique (soit le salaire des parents et donc les ressources disponibles pour les enfants) comporte des implications très importantes pour les sujets (la pension alimentaire, la pratique des sports, le vêtement, les sorties, etc. en seraient des exemples plausibles). Ce fait confirmerait la nécessité d'une politique d'aide financière accrue aux élèves du cours secondaire qui demeurent dans des milieux moins favorisés, aide qui tiendrait éventuellement compte non seulement des frais directs, mais également de certains frais indirects, le manque à gagner en étant un exemple probablement important. En ce qui a trait aux résultats scolaires, l'effet prépondérant qu'ils ont sur la décision scolaire implique qu'il faille insister sur l'efficacité de l'enseignement au cours secondaire, sur sa capacité à faire réussir les élèves.

Suite à ces observations, ne serait-il pas juste de prétendre que l'élève qui, d'une part, attribue une valeur positive au succès scolaire et qui, d'autre part, obtient de bons résultats scolaires a une forte probabilité de trouver l'école intéressante et humaine et d'avoir un sentiment d'aliénation très peu intense. Ces attitudes positives ne seraient-elles pas possibles sans le recours à certaines catégories d'activités scolaires ou para-scolaires qui ressemblent, en certains milieux, à de pseudo-exercices de motivation où les sujets directement visés (les élèves les moins motivés) sont souvent les moins intéressés (Morissette, 1976)? Par ailleurs, le fait de regrouper dans des classes hétérogènes les élèves forts et faibles d'un même niveau d'âge ne contribue-t-il pas à multiplier chez les faibles les stimuli scolaires négatifs et les situations d'échec, favorisant ainsi une augmentation du sentiment d'aliénation? Avant de décider, par exemple, d'éliminer les regroupements d'élèves par rythme d'apprentissage, il s'avérerait important de déterminer la situation qui favoriserait le plus la multiplication des stimuli A-R-D positifs: la classe homogène, la classe hétérogène ou une autre forme d'organisation pédagogique. Par exemple, avant d'éliminer le professionnel court, il faut vérifier quelle forme d'organisation scolaire pourrait faire acquérir à des jeunes qui ne l'ont pas ou très peu, un répertoire dans lequel une valeur A-R-D positive serait associée à de nombreux stimuli scolaires en général, à des stimuli relatifs au succès scolaire en particulier. Une solution qui ne consisterait qu'en un réaménagement des programmes académiques (un allégement de la matière étudiée, par exemple) n'aurait probablement aucune chance de succès, car elle ignorerait les préalables affectifs essentiels à un apprentissage des habiletés cognitives surtout. Car, comme le souligne Staats (1963), cet apprentissage est tellement fastidieux et répétitif que seul un programme adéquat de renforcement peut constituer graduellement, dans la personnalité des élèves, des répertoires de stimuli A-R-D positifs capables de rendre possible et efficace cet apprentissage. Cette démarche est d'autant plus nécessaire que les élèves qui abandonnent l'école le font d'abord parce qu'ils échouent, mais également parce qu'ils détestent l'école, parce que des stimuli scolaires négatifs constituent chez eux un

sentiment d'aliénation dont l'intensité s'accroît graduellement, souvent depuis des années.

L'analyse log-linéaire et l'ensemble des inférences

Par ailleurs, l'analyse log-linéaire des données d'observation, en faisant ressortir l'interaction complexe entre le statut socio-économique, le sentiment d'aliénation, le concept de soi et les résultats scolaires (SACR), confirme la complexité du phénomène de décision scolaire. Ces variables interagissent les unes sur les autres, si bien qu'un correctif apporté à un seul aspect n'est pas suffisant. Tous les autres facteurs peuvent annuler par leur influence les gains partiels ainsi réalisés. A titre d'exemple, il n'est pas suffisant que l'école s'affaire à augmenter le rendement scolaire ou à multiplier les stimuli A-R-D positifs des élèves. Il faut également que les parents favorisent, dès les premières années de la vie de leurs enfants, l'apprentissage des répertoires préalables à l'action de l'école, qu'ils entourent donc leurs enfants de conditions d'apprentissage propices à l'acquisition de répertoires appropriés. Or, d'une part, la plupart des parents manquent de préparation pour réaliser une tâche aussi complexe. De plus, le nombre réduit d'enfants par famille (souvent un ou deux) ne permet même pas de profiter, sous ce rapport, d'une certaine expérience qui favoriserait une amélioration des méthodes. A cela s'ajoute le fait que plusieurs parents disposent de très peu de temps à consacrer à leurs enfants. Bref, plusieurs faits semblent indiquer que, de plus en plus, l'école (ou les garderies) devra, aux niveaux de la pré-maternelle et de la maternelle (peut-être même à celui de la pré-pré-maternelle) axer ses efforts de recherche puis ses actions vers des champs d'intervention où l'acquisition systématique des répertoires A-R-D aussi fondamentaux que l'attention, le succès, les standards d'excellence, etc., constitueront des objectifs prioritaires.

Voilà très succintement certaines indications ou plutôt certaines réflexions que suggèrent les inférences conçues à la suite des observations réalisées sur l'échantillon des élèves francophones du Québec, le tout étant analysé à la lumière de quelques aspects importants du paradigme du béhaviorisme social. Quelques réponses sont fournies, mais encore bien plus nombreuses sont les questions qui restent à étudier.

Conclusion

Dans le cadre d'une politique de démocratisation de l'éducation, le constat d'un taux d'abandons prématurés des études qui, pour les cinq années du cours secondaire, totalise approximativement de 40 à 50% des sujets ayant entrepris ce cours (FCSCQ, 1975; CEGM, 1975; Théberge, 1976; Lévesque, 1979), constitue un problème qui mérite certainement une étude attentive. Cette étude s'avère d'autant plus nécessaire que, tant au Québec (Demers, 1980; Théberge, 1976) qu'ailleurs (Boudon, 1973; Hurn, 1979), les moyens utilisés pour solutionner le problème des abandons scolaires ont produit très peu d'effets bénéfiques comparativement aux ressources allouées.

L'explication habituellement donnée aux abandons scolaires insiste soit sur l'aspect social du phénomène et il est alors plutôt question de l'inégalité des chances devant l'éducation, devant la scolarisation, soit sur son aspect individuel et l'accent est alors mis sur la décision scolaire, sur le choix personnel de persévérance dans les études ou d'abandon. Dans la présente étude un effort particulier, centré sur la formulation théorique du problème, a permis de dépasser les limites posées par ces points de vue partiels et de définir une structure d'analyse capable virtuellement d'inclure tous les facteurs déterminants (sociaux, individuels, physiques ou autres) et de décrire tant leur action particulière que les nombreuses interactions qui les unissent.

Dans une première étape, il s'est donc agi de clarifier, sur le plan théorique, le cheminement psychologique que suivent les élèves du cours secondaire pour en arriver à décider de la continuation ou de l'abandon de leurs études et à structurer autour de cet axe principal, les divers facteurs susceptibles d'intervenir. A cet effet, plusieurs éléments du paradigme du béhaviorisme social de Staats ont été analysés et ont servi de toile de fond à l'analyse plus spécifique des variables

retenues dans l'étude du phénomène lui-même. Ainsi en a-t-il été de la définition des attitudes en tant qu'effets des conditions d'apprentissage et en tant que causes de l'apprentissage subséquent de répertoires relatifs au système des émotions et des motivations, au système verbo-cognitif et au système des habiletés instrumentales ou sensorimotrices. Cette structure théorique générale étant mise en place, il a été possible d'y intégrer des concepts tels que ceux de décision scolaire (résolution d'un problème complexe, personnel et scolaire), de sentiment d'aliénation (sous-système émotif de stimuli scolaires ayant une valeur négative), de concept de soi (sous-système verbo-cognitif d'autodescriptions et de raisonnements personnels), de statut socio-économique (ensemble limité de conditions d'apprentissage et de situations de l'environnement) et de résultats scolaires (ensemble de réactions des autorités scolaires en présence d'habiletés cognitives ou instrumentales scolaires).

Cette analyse a mené directement à la formulation de trois hypothèses relatives au processus de décision scolaire dans son ensemble ou dans ses parties. La troisième de ces hypothèses prévoyait que les élèves issus d'un milieu socio-économique inférieur, ayant un sentiment d'aliénation plus intense et un concept de soi négatif et obtenant des résultats scolaires inférieurs seraient, à cause de ces facteurs, portés à abandonner leurs études plus tôt que les élèves ayant les caractéristiques opposées. Quant à la deuxième hypothèse, elle entrevoyait un lien causal entre, d'une part, le statut socio-économique, le sentiment d'aliénation et le concept de soi, et, d'autre part, des résultats scolaires plus ou moins élevés. La première hypothèse, pour sa part, explicitait une causalité éventuelle entre le statut socio-économique en tant que condition d'apprentissage et des sous-systèmes de la personnalité tels que le sentiment d'aliénation et le concept de soi.

La vérification de ces hypothèses a été réalisée grâce à une enquête explicative. 2523 sujets de la première année du cours secondaire, en 1972, échantillonnés dans les écoles françaises du Québec, ont été interviewés à plusieurs reprises pendant les six années qu'a duré l'enquê-

te, donc jusqu'en première année du cours collégial, dans le cas de ceux qui ont continué leurs études, jusque sur le marché du travail pour les autres. Les entrevues ont eu lieu à quatre reprises, soit en 1972, 1974, 1976 et 1977. Des firmes spécialisées dans le domaine des sondages sur une grande échelle ont réalisé les aspects techniques de la cueillette des données d'observation à travers toute la Province de Québec. De plus, la présente étude a été intégrée dans un vaste projet de recherche sur les aspirations des élèves du cours secondaire, soit le projet A.S.O.P.E. (ASOPE, 1974) patronné par le Gouvernement du Québec.

L'analyse des résultats recueillis lors de cette enquête et pertinents par rapport au problème de la décision scolaire a confirmé en tout point, à la fois le sens des influences et les influences elles-mêmes, prévues dans les hypothèses. De plus, l'ordre causal anticipé dans le cadre théorique n'a pu être infirmé par aucune des vérifications faites longitudinalement à l'aide d'une méthode statistique des plus récentes, le log-linéaire. L'évolution temporelle du phénomène de décision scolaire semblerait mettre en cause d'abord les conditions d'apprentissage, puis le sentiment d'aliénation, ensuite le concept de soi suivi des résultats scolaires et enfin les situations de l'environnement, sans nier bien entendu la présence du phénomène de rétroaction qui concerne la plupart des facteurs relatifs à la personnalité.

Par ailleurs, même si l'explication du processus de décision scolaire, tel qu'analysée et vérifiée dans la présente démarche peut être généralisée, il ne faut pas oublier que seulement un nombre réduit de variables a été considéré. Le champ demeure donc grand ouvert pour de nombreuses autres recherches tant en ce qui concerne des variables écartées volontairement (les aspects organisationnels, entre autres) qu'en ce qui a trait aux conséquences de certains éléments fondamentaux établis théoriquement et vérifiés empiriquement (la séquence du processus par exemple). A titre indicatif, certaines voies à explorer ont été effleurées dans la dernière partie du rapport. L'apprentissage, dès la période pré-scolaire, de répertoires émotifs essentiels et préalables à l'acquisition des habiletés scolaires en est un exemple. La recherche systématique et scientifique d'une forme d'enseignement appropriée à

des élèves très peu motivés pour la chose scolaire (ceux du cours professionnel court notamment) en est un deuxième exemple.

Dans l'ensemble, la démarche de recherche a réalisé pleinement les objectifs escomptés, même si sa contribution demeure limitée en comparaison avec tout ce qui reste inconnu dans un phénomène aussi complexe que le processus de décision scolaire.

Appendice A

Les items des questionnaires de l'enquête ASOPE

utilisés dans la recherche

Numéros des items selon les questionnaires

Questionnaire 100, élèves en 1972	
Résultats scolaires	item no 8
Concept de soi	items nos 29 a, b, c, f
Sentiment d'aliénation	items nos 51 a, b, c, d
Sexe	item no 53
Statut socio-économique	item no 67
Questionnaire 101, élèves en 1974	
Résultats scolaires	item no 15
Concept de soi	items nos 60 a, b, c, d
Sentiment d'aliénation	items nos 47 a, b, c, d
Questionnaire 200, non-élèves en 1974	
Concept de soi	items nos 90 a, b, c, d
Sentiment d'aliénation	items nos 82 a, b, c, d
Questionnaire 102, élèves en 1976	
Résultats scolaires	item no 28
Concept de soi	items nos 53 a, b, c, d
Sentiment d'aliénation	items nos 51 c, d, e, f
Questionnaire 202, non-élèves en 1976	
Sentiment d'aliénation	items nos 78 h, i, j, k
Questionnaire 103, élèves de sec V en 1977	
Décision finale	item no 18
Questionnaire 104, élèves de collège I en 1977	
Résultats scolaires	item no 23
Sentiment d'aliénation	items nos 44 c, d, e, f
Questionnaire 203, non-élèves en 1977	
Décision finale	item no 8
Sentiment d'aliénation	items nos 93 a, b, c, d

Texte des questions posées aux élèves

Le statut socio-économique d'origine
Questionnaire 100, no 67:

Quel est l'emploi ou l'occupation de votre père?

S'IL A PLUS D'UN EMPLOI, INDIQUEZ CELUI AUQUEL IL CONSACRE LE PLUS DE TEMPS. S'IL EST SANS EMPLOI, A SA RETRAITE OU DECEDE, INDIQUEZ CE QU'IL FAISAIT PRINCIPALEMENT

DECRIVEZ L'EMPLOI LE PLUS PRECISEMENT POSSIBLE, ET INDIQUEZ LE GENRE D'ENDROIT OU VOTRE PERE TRAVAILLE (TRAVAILLAIT)

Exemple:

emploi:	opérateur de presse	emploi:	vendeur d'assurance
endroit:	dans un atelier de métal	endroit:	pour une grosse compagnie d'assurance

Quel est (était) son emploi?

_____

_____

A quel genre d'endroit travaille-t-il (travaillait-il)?

_____

_____

En vous référant à la liste ci-dessous, quelle est la catégorie qui se rapproche le plus de l'occupation que vous venez de décrire?

N'ENCERCLEZ QU'UN SEUL CHIFFRE

Travail technique ex: dessinateur, arpenteur, technicien-dentiste ou médical, etc..... 01

Ouvrier spécialisé ou contremaître ex: boulanger, menuisier, électricien, mécanicien, plombier, tailleur, contremaître dans une usine, etc 02

Directeur ou administrateur ex: manufacturier, directeur d'une grande compagnie, banquier, administrateur, etc 03

Gérant ex: gérant des ventes, de magasin, de bureau, superviseur de manufacture, etc 04

Propriétaire ex: propriétaire d'une petite entreprise, grossiste, détaillant, entrepreneur, propriétaire de restaurant, etc 05

Ouvrier semi-spécialisé ex: opérateur de machine dans une manufacture, chauffeur de camion, d'autobus, etc 06

Service ex: concierge, garçon de table, etc 07

Protection ex: policier, détective, pompier, soldat, etc 08

Travail de bureau ex: caissier dans une banque, secrétaire, teneur de livres, commis-vendeur, commis de bureau, facteur, messager, etc 09

Représentant de commerce ex: agent immobilier ou courtier en assurances, représentant de manufacture, etc 10

Propriétaire ou gérant de ferme 11

Employé de ferme 12

Ouvrier ou manoeuvre ex: journalier, mineur, préposé de poste d'essence, débardeur, etc 13

Professions ex: comptable agréé, prêtre, dentiste, médecin, ingénieur, avocat, professeur d'université, etc 14

Autre travail professionnel ex: artiste, bibliothécaire, travailleur social, infirmière, enseignant dans une école primaire ou secondaire, etc 15

Le sentiment d'aliénation

Questionnaire 100, nos 51 a, b, c, d:

Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec chacun des énoncés suivants? (les quatre réponses possibles sont: 1-Tout à fait d'accord 2-D'accord 3-Pas d'accord 4-Pas du tout d'accord)

a) si je regarde les problèmes importants dans la société d'aujourd'hui, je me dis qu'on ne peut pas faire grand'chose pour les régler,

b) tout est tellement compliqué, que je ne comprends pas vraiment ce qui se passe,

c) pour faire quelque chose dans la vie, on est obligé de prendre des moyens qui ne sont pas tout à fait honnêtes,

d) je n'aime pas vraiment ce que je fais, mais je sens qu'il faut le faire pour avoir les choses dont j'ai besoin et que je veux.

Le concept de soi

Questionnaire 100, nos 29 a, b, c, f:

Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants: (les quatre réponses possibles sont: 1- Tout à fait d'accord 2- D'accord 3- Pas d'accord 4-Pas du tout d'accord)

ENCERCLEZ UN SEUL CHIFFRE POUR CHAQUE PHRASE

a) Dans l'ensemble, je suis assez satisfait(e) de moi-même,

b) en général, je n'ai pas assez confiance en moi-même,

c) j'ai l'impression que je vaux autant que les autres,

d) ...

f) je doute souvent de mes chances de succès dans la vie.

Les résultats scolaires

Questionnaire 100, no 8:

Quelles ont été la plupart de vos notes scolaires cette année?

surtout 75% et plus	ou des A et B	1
surtout 66% - 74%	ou des B et C	2
surtout 60% - 65%	ou des C et D	3
surtout 50% - 59%	ou des D et E	4
surtout en bas de 50%	ou des E	5

La décision scolaire

Questionnaire 105, no 18:

Jusqu'où vous attendez-vous à poursuivre vos études en fait?

arrêter mes études avant la fin du secondaire	01
arrêter avant la fin du secondaire puis aller à une école de métier privée ou une école professionnelle privée	02
terminer le secondaire ou programme "professionnel court"	03
terminer le secondaire au programme "professionnel long"	04
terminer le secondaire au programme "général"	05
terminer le secondaire puis aller à une école de métier privée ou une école professionnelle privée	06
aller au CEGEP, programme professionnel	07
aller au CEGEP, programme général	08
terminer le CEGEP, puis aller à une école de métier privée ou une école professionnelle privée	09
aller à l'Université	10

Questionnaire 203, no 8:

Quel est le diplôme (ou certificat d'études) le plus élevé que vous détenez actuellement?

un certificat partiel de fin d'études secondaires 1
un certificat de fin d'études secondaires 2
un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) - professionnel 3
un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) - général 4
autre (précisez) 6
aucun 7

Appendice B

Les tableaux de contingence relatifs aux associations utilisées lors de l'analyse des données

Correspondance entre les tableaux

Tableaux synthèses	Associations	Tableaux détaillés
Tableau 19	RS	tableau 31
	RA	tableau 32
	RC	tableau 33
	RA/S	tableau 34
	RC/S	tableau 35
	RS/A	tableau 36
	RS/C	tableau 37
tableau 20	DS	tableau 38
	DA	tableau 39
	DC	tableau 40
	DR	tableau 41
	DR/A	tableau 42
	DR/C	tableau 43
	DA/S	tableau 44
	DC/S	tableau 45
	DA/R	tableau 46
	DC/R	tableau 47
	DS/R	tableau 48
tableau 24	AS	tableau 49
	DS	tableau 50
	RA	tableau 32
	CS/A	tableau 51
	AS/C	tableau 52
	RA/C	tableau 53

Tableau 31

Répartition des résultats scolaires en sec I selon le statut socio-économique d'origine (RS)

Résultats scolaires	Statut socio-économique Supérieur	Moyen	Inférieur	Nombre
Résultats forts	54%	48%	38%	(999)
Résultats moyens	30	30	35	(742)
Résultats faibles	16	22	27	(537)
Total Nombre	100 (361)	100 (769)	100 (1170)	(2300)

Tableau 32

Répartition des résultats scolaires en sec I selon le sentiment d'aliénation (RA)

Résultats scolaires	Sentiment d'aliénation Pas intense	Peu intense	Assez intense	Très intense	Nombre
Résultats forts	63%	52%	52%	35%	(1016)
Résultats moyens	28	30	32	34	(759)
Résultats faibles	9	18	16	31	(565)
Total Nombre	100 (309)	100 (283)	100 (368)	100 (1380)	(2340)

Tableau 33

Répartition des résultats scolaires en sec I selon le concept de soi (RC)

Résultats scolaires	Concept de soi Très positif	Peu positif	Peu négatif	Très négatif	Nombre
Résultats forts	69%	52%	41%	32%	(1022)
Résultats moyens	22	31	36	35	(767)
Résultats faibles	9	17	24	33	(568)
Total	100	100	100	100	
Nombre	(385)	(407)	(550)	(1015)	(2357)

Tableau 34

Répartition des résultats scolaires en sec I selon le sentiment d'aliénation pour chaque catégorie du statut socio-économique d'origine (RA/S)

Résultats scolaires	Statut socio-éc. supérieur					Statut socio-éc. moyen					Statut socio-é. inférieur				
	A1	A2	A3	A4	N	A1	A2	A3	A4	N	A1	A2	A3	A4	N
Résultats forts	69	66	65	40	(191)	63	56	56	39	(433)	60	45	48	32	(438)
Résultats moyens	22	20	30	37	(108)	29	30	30	31	(224)	31	34	32	36	(394)
Résultats faibles	8	14	5	23	(55)	8	15	13	30	(165)	9	21	21	32	(300)
Total	100	100	100	100		100	100	100	100		100	100	100	100	
Nombre	(72)	(50)	(60)	(172)	(354)	(113)	(95)	(112)	(422)	(742)	(110)	(127)	(185)	(710)	(1132)

Tableau 35

Répartition des résultats scolaires en sec I selon le concept de soi pour chaque catégorie du statut socio-économique d'origine (RC/S)

Résultats scolaires	Statut socio-éc. supérieur					Statut socio-économique moyen					Statut socio-éc. inférieur				
	C1	C2	C3	C4	N	C1	C2	C3	C4	N	C1	C2	C3	C4	N
Résultats forts	77	71	40	43	(193)	72	53	47	36	(351)	63	46	39	28	(430)
Résultats moyens	18	21	43	34	(108)	20	34	32	31	(219)	26	34	36	38	(390)
Résultats faibles	5	8	17	24	(54)	7	13	21	32	(159)	11	21	26	34	(299)
Total	100	100	100	100		100	100	100	100		100	100	100	100	
Nombre	(74)	(66)	(88)	(127)	(355)	(130)	(129)	(171)	(299)	(729)	(160)	(187)	(265)	(507)	(1119)

Tableau 36

Répartition des résultats scolaires en sec I selon le statut socio-économique d'origine pour chaque catégorie du sentiment d'aliénation (RS/A)

Résultats scolaires	Sentiment pas intense				Sentiment peu intense				Sentiment assez intense				Sentiment très intense			
	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N
Résultats forts	69	63	60	(187)	66	56	45	(143)	65	56	48	(190)	48	39	32	(462)
Résultats moyens	22	29	31	(83)	20	30	34	(81)	30	30	32	(111)	37	32	36	(491)
Résultats faibles	8	8	9	(25)	14	15	21	(48)	5	13	21	(56)	23	30	32	(391)
Total	100	100	100		100	100	100		100	100	100		100	100	100	
Nombre	(72)	(111)	(110)	(295)	(50)	(95)	(127)	(272)	(60)	(112)	(185)	(357)	(172)	(422)	(710)	(1304)

Tableau 37

Répartition des résultats scolaires en sec I selon le statut socio-économique d'origine pour chaque catégorie du concept de soi
(RS/C)

Résultats scolaires	Concept très positif				Concept peu positif				Concept peu négatif				Concept très négatif			
	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N
Résultats forts	77	73	63	(253)	71	53	46	(200)	40	47	39	(217)	43	36	28	(304)
Résultats moyens	18	20	26	(89)	21	34	34	(121)	43	32	26	(187)	34	32	38	(329)
Résultats faibles	5	7	11	(31)	8	13	21	(61)	17	21	34	(120)	24	32	34	(300)
Total	100	100	100		100	100	100		100	100	100		100	100	100	
Nombre	(74)	(130)	(160)	(364)	(66)	(129)	(187)	(382)	(88)	(171)	(265)	(524)	(127)	(299)	(507)	(933)

Tableau 38

Répartition de la décision scolaire selon le statut socio-économique d'origine (DS)

Décision scolaire	Statut socio-économique Supérieur	Moyen	Inférieur	Nombre
Après sec V	69%	50%	34%	(1065)
Avec sec V	10	19	25	(480)
Sans sec V	21	31	41	(807)
Total	100	100	100	
Nombre	(375)	(786)	(1191)	(2352)

Tableau 39

Répartition de la décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec I (DA)

Décision scolaire	Sentiment d'aliénation Pas intense	Peu intense	Assez intense	Très intense	Nombre
Après sec V	62%	57%	53%	36%	(1081)
Avec sec V	18	16	21	22	(495)
Sans sec V	20	27	27	42	(841)
Total	100	100	100	100	
Nombre	(317)	(293)	(380)	(1427)	(2417)

Tableau 40

Répartition de la décision scolaire selon le concept de soi en sec I (DC)

Décision scolaire	Concept de soi Très positif	Peu positif	Peu négatif	Très négatif	Nombre
Après sec V	62%	48%	49%	35%	(1089)
Avec sec V	17	20	19	23	(500)
Sans sec V	21	32	32	43	(848)
Total	100	100	100	100	
Nombre	(396)	(421)	(572)	(1048)	(2437)

Tableau 41

Répartition de la décision scolaire selon les résultats scolaires obtenus en sec I (DR)

Décision scolaire	Résultats scolaires Forts	Moyens	Faibles	Nombre
Après sec V	65%	38%	19%	(1095)
Avec sec V	20	22	18	(497)
Sans sec V	15	40	62	(848)
Total	100	100	100	
Nombre	(1049)	(793)	(598)	(2440)

Tableau 42

Répartition de la décision scolaire selon les résultats en sec I pour chaque catégorie du sentiment d'aliénation (DR/A)

Décision scolaire	Sentiment pas intense				Sentiment peu intense				Sentiment assez intense				Sentiment très intense			
	R1	R2	R3	N	R1	R2	R3	N	R1	R2	R3	N	R1	R2	R3	N
Continue après sec V	74	48	19	(191)	74	45	26	(161)	68	45	22	(197)	57	33	19	(506)
Quitte avec sec V	17	19	26	(56)	16	16	18	(46)	18	24	22	(76)	24	24	18	(301)
Quitte sans sec V	9	34	56	(62)	10	38	56	(76)	14	31	56	(95)	19	44	64	(573)
Total	100	100	100		100	100	100		100	100	100		100	100	100	
Nombre	(196)	(86)	(27)	(309)	(147)	(86)	(50)	(283)	(193)	(116)	(59)	(368)	(480)	(471)	(429)	(1380)

Tableau 43

Répartition de la décision scolaire selon les résultats en sec I pour chaque catégorie du concept de soi (DR/C)

Décision scolaire	Concept très positif				Concept peu positif				Concept peu négatif				Concept très négatif			
	R1	R2	R3	N	R1	R2	R3	N	R1	R2	R3	N	R1	R2	R3	N
Continue après sec V	74	40	24	(238)	64	36	21	(197)	70	43	24	(273)	56	33	17	(355)
Quitte avec sec V	15	21	18	(65)	21	19	18	(80)	19	21	18	(108)	24	25	19	(231)
Quitte sans sec V	11	39	58	(82)	15	45	61	(130)	11	36	57	(169)	20	42	63	(429)
Total	100	100	100		100	100	100		100	100	100		100	100	100	
Nombre	(266)	(85)	(34)	(385)	(213)	(127)	(67)	(407)	(223)	(196)	(131)	(550)	(320)	(359)	(336)	(1015)

Tableau 44

Répartition de la décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec I pour chaque catégorie du statut socio-économique d'origine (DA/S)

Décision scolaire	Statut s.-é. supérieur					Statut s.-é. moyen					Statut s.-é. inférieur				
	A1	A2	A3	A4	N	A1	A2	A3	A4	N	A1	A2	A3	A4	N
Continue après sec V	81	87	79	58	(253)	60	64	58	42	(385)	52	41	41	29	(406)
Quitte avec sec V	8	2	7	15	(37)	18	14	15	22	(148)	26	23	30	23	(287)
Quitte sans sec V	11	12	15	27	(71)	22	22	28	36	(236)	22	36	29	47	(477)
Total	100	100	100	100		100	100	100	100		100	100	100	100	
Nombre	(73)	(52)	(61)	(175)	(361)	(116)	(100)	(120)	(433)	(769)	(113)	(130)	(188)	(739)	(1170)

Tableau 45

Répartition de la décision scolaire selon le concept de soi en sec I pour chaque catégorie du statut socio-économique d'origine (DC/S)

Décision scolaire	Statut s.-é. supérieur					Statut s.-é. moyen					Statut s.-é. inférieur				
	C1	C2	C3	C4	N	C1	C2	C3	C4	N	C1	C2	C3	C4	N
Continue après sec V	87	68	69	59	(250)	65	56	55	40	(382)	49	37	40	27	(403)
Quitte avec sec V	7	10	8	15	(38)	12	14	18	25	(144)	25	27	24	24	(286)
Quitte sans sec V	7	22	23	26	(74)	23	30	27	36	(230)	26	36	36	49	(469)
Total	100	100	100	100		100	100	100	100		100	100	100	100	
Nombre	(76)	(68)	(90)	(128)	(362)	(134)	(133)	(178)	(311)	(756)	(164)	(194)	(276)	(524)	(1158)

Tableau 46

Répartition de la décision scolaire selon le sentiment d'aliénation en sec I
pour chaque catégorie des résultats scolaires
(DA/E)

Décision scolaire	Résultats scolaires forts					Résultats scolaires moyens					Résultats scolaires faibles				
	A1	A2	A3	A4	N	A1	A2	A3	A4	N	A1	A2	A3	A4	N
Continue après sec V	74	74	68	57	(639)	48	45	45	33	(285)	19	26	22	19	(111)
Quitte avec sec V	17	16	18	24	(206)	19	16	24	24	(169)	26	18	22	18	(104)
Quitte sans sec V	9	10	14	19	(151)	34	38	31	44	(305)	56	56	56	64	(350)
Total	100	100	100	100		100	100	100	100		100	100	100	100	
Nombre	(196)	(147)	(193)	(480)	(1016)	(86)	(56)	(116)	(471)	(759)	(27)	(50)	(59)	(429)	(565)

Tableau 47

Répartition de la décision scolaire selon le concept de soi en sec I pour chaque catégorie des résultats scolaires (DC/R)

Décision scolaire	Résultats scolaires forts					Résultats scolaires moyens					Résultats scolaires faibles				
	C1	C2	C3	C4	N	C1	C2	C3	C4	N	C1	C2	C3	C4	N
Continue après sec V	74	64	70	56	(668)	40	36	43	33	(281)	24	21	24	17	(112)
Quitte avec sec V	15	21	19	24	(205)	21	19	21	25	(172)	18	18	18	19	(107)
Quitte sans sec V	11	15	11	20	(149)	39	45	36	42	(312)	59	61	57	63	(349)
Total	100	100	100	100		100	100	100	100		100	100	100	100	
Nombre	(266)	(213)	(223)	(320)	(1022)	(85)	(127)	(196)	(359)	(767)	(34)	(67)	(131)	(336)	(568)

Tableau 48

Répartition de la décision scolaire selon le statut socio-économique d'origine pour chaque catégorie des résultats scolaires en sec I (DS/R)

Décision scolaire	Résultats forts				Résultats moyens				Résultats faibles			
	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N
Continue après sec V	85	68	55	(655)	58	44	28	(278)	37	23	15	(108)
Quitte avec sec V	7	17	28	(197)	13	23	25	(167)	17	19	19	(100)
Quitte sans sec V	8	16	17	(147)	29	34	47	(297)	47	58	66	(329)
Total	100	100	100		100	100	100		100	100	100	
Nombre	(198)	(361)	(448)	(999)	(110)	(230)	(402)	(742)	(60)	(167)	(310)	(537)

Tableau 49

Répartition du sentiment d'aliénation en sec I selon le statut socio-économique d'origine (AS)

Sentiment d'aliénation	Statut socio-économique Supérieur	Moyen	Inférieur	Nombre
Pas intense	20%	15%	10%	(302)
Peu intense	14	13	11	(282)
Assez intense	17	16	16	(369)
Très intense	49	56	63	(1347)
Total Nombre	100 (361)	100 (769)	100 (1170)	(2300)

Tableau 50

Répartition du concept de soi en sec I selon le statut socio-économique d'origine (CS)

Concept de soi	Statut socio-économique Supérieur	Moyen	Inférieur	Nombre
Très positif	21%	18%	14%	(374)
Peu positif	19	18	17	(395)
Peu négatif	25	24	24	(544)
Très négatif	35	41	45	(963)
Total Nombre	100 (362)	100 (756)	100 (1158)	(2276)

Tableau 51

Répartition du concept de soi en sec I selon le statut socio-économique d'origine pour chaque catégorie du sentiment d'aliénation (CS/A)

Concept de soi	Sentiment peu intense				Sentiment peu intense				Sentiment assez intense				Sentiment très intense			
	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N
Concept très positif	39	34	33	(99)	20	19	15	(47)	23	17	14	(60)	14	13	11	(156)
Concept peu positif	19	17	16	(50)	31	19	16	(54)	22	25	19	(77)	24	15	16	(200)
Concept peu négatif	19	21	16	(54)	27	21	25	(65)	18	21	26	(82)	29	25	25	(332)
Concept très négatif	26	28	36	(88)	22	41	44	(108)	37	37	41	(139)	43	46	48	(624)
Total	100	100	100		100	100	100		100	100	100		100	100	100	
Nombre	(73)	(109)	(109)	(291)	(49)	(97)	(128)	(274)	(60)	(116)	(182)	(358)	(169)	(418)	(721)	(1308)

Tableau 52

Répartition du sentiment d'aliénation en sec 2 selon le statut socio-économique pour chaque catégorie du concept de soi (AS/C)

Sentiment d'aliénation	Concept très positif				Concept peu positif				Concept peu négatif				Concept très négatif			
	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N	S1	S2	S3	N
Sentiment pas intense	36	29	23	(99)	21	15	9	(50)	16	13	6	(54)	15	10	8	(88)
Sentiment peu intense	14	14	12	(47)	23	16	13	(54)	15	12	12	(65)	9	13	11	(108)
Sentiment assez intense	19	16	16	(60)	20	22	18	(77)	13	14	17	(82)	18	14	14	(139)
Sentiment très intense	32	42	49	(156)	36	49	62	(206)	56	61	65	(332)	58	63	67	(614)
Total	100	100	100		100	100	100		100	100	100		100	100	100	
Nombre	(73)	(129)	(160)	(362)	(66)	(130)	(191)	(387)	(87)	(173)	(273)	(533)	(125)	(308)	(516)	(949)

Tableau 53

Répartition des résultats scolaires en sec I selon le sentiment d'aliénation pour chaque catégorie du concept de soi (RA/C)

Résultats scolaires	Concept de soi très positif					Concept de soi peu positif					Concept de soi peu négatif					Concept de soi très négatif				
	A1	A2	A3	A4	N	A1	A2	A3	A4	N	A1	A2	A3	A4	N	A1	A2	A3	A4	N
Résultats forts	75	77	79	60	(256)	75	59	64	40	(206)	54	50	46	36	(219)	53	38	41	26	(313)
Résultats moyens	22	15	18	25	(80)	20	30	30	36	(123)	36	30	36	36	(188)	31	37	34	36	(243)
Résultats faibles	3	8	3	15	(33)	6	11	6	24	(64)	11	20	19	29	(125)	16	24	25	38	(320)
Total	100	100	100	100		100	100	100	100		100	100	100	100		100	100	100	100	
Nombre	(100)	(68)	(61)	(160)	(369)	(51)	(54)	(78)	(208)	(391)	(56)	(66)	(81)	(329)	(532)	(90)	(107)	(137)	(642)	(976)

Références

ASOPE (1974). Analyse descriptive des données de la première cueillette. Les Cahiers d'ASOPE, Volume I: Les étudiants. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal (3ième édition), 1980.

AZRIN, N.H. (1961). Time-out from positive reinforcement. Science, 133, pp. 382-383.

BEGIN, Yves (1978). L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi? INRS éducation, Québec.

BEGIN, Yves (1980). Vers une réorientation de la psychométrie de l'aptitude: le point de vue de Bloom. Revue québécoise de psychologie, 1, (No. 2).

BELAND, François (1980). ANOMHI: un programme en APL pour l'analyse log-linéaire des tableaux de contingence. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., Volume VIII. Québec: Université Laval, Montréal: Université de Montréal.

BELAND, Paul (1978). L'échantillon. ASOPE, Québec, Université Laval, Montréal, Université de Montréal, texte miméographié, (18 pages).

BELANGER, Pierre W., ROCHER, G. (1972). Le projet de recherche: étude des aspirations scolaires et des orientations professionnelles des étudiants (ASOPE). L'orientation professionnelle, 8, (No. 2), pp. 114-127.

BELANGER, Pierre W., ROCHER, G. (1974). Le projet de recherche ASOPE. Communication présentée dans le cadre du VIIIième congrès de l'Association Internationale de sociologie, Toronto. (miméographié).

BLAU, P.M. et al. (1956). Occupational choice: a conceptual framework. Industrial labor relations review, 9, pp. 531-543.

BLAUNER, R. (1964). Alienation and freedom. Chicago: University of Chicago Press.

BLISHEN, B. (1967). A socio-economic index for occupations in Canada. La revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 4, (No. 1), pp. 41-53.

BLISHEN, B., H.A. McROBERTS (1976). A revised socio-economic index for occupations in Canada. La revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 13, (No. 1), pp. 71-79.

BOUDON, Raymond (1973). L'inégalité des chances. Paris: Colin.

BOUDON, Raymond (1977). Effets pervers et ordre social. Paris: P.U.F.

BOUDON, Raymond (1979). La logique du social. Paris: Hachette.

BRETON, Raymond (1972). Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne. Ottawa: Ministère de la main-d'oeuvre et de l'immigration, Information Canada.

CECM (1975). L'abandon scolaire au secondaire. Montréal: CECM.

CHERKAOUI, Mohammed (1979). Les paradoxes de la réussite scolaire. Paris: P.U.F.

CHOUINARD, Suzanne (1973). Validation des échelles de type Likert. ASOPE, Québec: Université Laval, Montréal: Université de Montréal, texte miméographié, 60 pages.

COT, J.-P., MOUNIER, J.-P. (1974). Pour une sociologie politique. Paris: Seuil.

DEMERS, Pierre (1980). Le refus (tranquille) de l'école au Québec. Education Québec, 2, (No. 3), pp. 10-20.

FCSCQ (1975). L'école abandonnée. Québec: La fédération des commissions scolaires catholiques du Québec.

FIENBERG, S.E. (1977). The analysis of cross-classified categorical data. Boston, Mass.: M.I.T. Press.

FROMM, E. (1963). The sane society. Londres: Routledge et Kegan Paul.

GEYER, F. Felix (1976). Individual alienation and information processing: a system theoretical conceptualization, in, Geyer et Schweitzer (Eds): Theories of alienation. Leiden: Martinus Nijhoff.

GINZBERG, E. (1952). Toward a theory of occupational choice. Occupations, avril, pp. 491-494.

GINZBERG, E. et al. (1951). Occupational choice. New York: Columbia University Press.

GIROD, Roger (1977). Inégalité - inégalités. Paris: P.U.F.

HAYE, David (1976). On alienation: an essay in the psycholinguistics of science, in, Geyer et Schweitzer (Eds): Theories of alienation. Leiden: Martinus Nijhoff.

HERSHAFT, Stuart M. (1978). Dropouts: their general feelings of alienation and aptitudes toward school compared to persisters. Thèse de doctorat inédite. New Jersey: Université Rutgers.

HILTON, Thomas L. (1962). Career decision making. Journal of counseling psychology, 9, pp. 291-298.

HIRSCHI, Travis, SELVIN, Honan C. (1967). Recherches en délinquance. 2ième édition, 1975. Paris: Mouton.

HOLLAND, J.L. (1959). A theory of vocational choice. Journal of counseling psychology, 6, pp. 35-44.

HOLLAND, J.L. (1966). The psychology of vocational choice. Waltham, Mass.: Blaisdell.

HULL, C.L. (1943). Principles of behavior. New York: Appleton Century.

HUNT, C.J. (1978). The limits and possibilities of schooling. Boston: Allyn and Bacon.

KENDALL, Maurice G. (1970). Rank correlation methods. (4ième édition). New York: Hafner.

KENISTON, K. (1960). The uncommitted: alienated youth in american society. New York: Harcourt, Brace and World.

KIFER, E. (1975). The effects of school achievement on the affective traits of the learner. Thèse de doctorat inédite. Chicago: Université de Chicago.

LACHS, John (1976). Mediation and psychic distance, in, Geyer et Schweitzer (Eds): Theories of alienation. Leiden: Martinus Nijhoff.

LAFORCE, Louise (1979). Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario. Les Cahiers d'ASOPE, volume V, Québec: Université Laval, Montréal: Université de Montréal.

LEDUC, Aimée (1980). L'apprentissage et le changement des attitudes: l'approche interactionniste de Staats. Revue canadienne d'éducation, 5, (No. 3), pp. 15-33.

LEVESQUE, Mireille (1979). L'égalité des chances en éducation. Québec: Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Education.

LEVINE, Arnold J. (1977). Alienation in the metropolis. San Francisco: Research Association.

LOGEN, Joel O. (1973). Student alienation and dissent. Ontario. Prentice Hall.

MACCOBY, E.E., GIBBS, P.K. (1954). Methods of child-rearing in two social classes, in, W.E. Mart et C.B. Stendler (Eds): Readings in child development. New York: Harcourd.

MACKEY, James A. (1974). The dimensions of adolescent alienation. Thèse de doctorat inédite. Indiana: Indiana University.

MARCUSE, H. (1964). L'homme unidimensionnel. Paris: Minuit, 1968.

MARX, Karl (1867). Le capital. Paris: Gallimard, collection de La Pléiade, 1968.

MASSOT, Alain (1979). Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'Université. Les Cahiers d'ASOPE, volume V, (Québec: Université Laval, Montréal: Université de Montréal.

MILLS, C.W. (1959). L'imagination sociologique. Paris: Maspero, 1968.

MORISSETTE, D. (1976). Etude de la participation des élèves du cours secondaire aux activités étudiantes. Essai de maîtrise inédit. Québec: Université Laval.

NUTTMAN, A.M. (1957). Conditioning of a response class on a personality test. Journal of abnormal and social psychology, 54, pp. 19-23.

OUELLET, Roland (1976). Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire. Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université de Montréal.

REYNOLDS, H.T. (1977). The analysis of cross-classification. New York: The Free Press.

ROBINSON, J.P., SHAVER, P.R. (1973). Measures of social psychological attitudes. Michigan: Institute for social research, University of Michigan. 4ième impression, 1976.

ROSEN, B.C. (1956). The achievement syndrome: a psychocultural dimension of social stratification. American sociological review, 21, pp. 203-211.

ROSENBERG, Morris (1968). The logic of survey analysis. New York: Basic Books.

ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcements. Psychological monographs, 80, pp. 1-28.

SCHACHT, Richard (1976). Alienation, the "is-out" gap and two sorts of discord, in, Geyer et Schweitzer (Eds): Theories of alienation. Lieden: Martinus Nijhoff.

SEEMAN, Melvin (1959). On the meaning of alienation. American sociological review, 24, pp. 783-791.

SEEMAN, Melvin (1967). Powerlessness and knowledge: a comparative study of alienation and learning. Sociometry, 30, pp. 105-123.

SEEMAN, Melvin (1976). Empirical alienation studies: an overview, in, Geyer et Schweitzer (Eds): Theories of alienation. Lieden: Martinus Nijkoff.

SELIGMAN, Martin E.P. (1975). Helplessness. San Francisco: Freeman.

SELIGMAN, Martin E.P. (1978). Comment and integration. Journal of abnormal psychology, 87, (No. 1), pp. 165-179.

SELTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. (1976). Les méthodes de recherche en sciences sociales. Montréal: HRW, 1977.

SPSS inc. (1980). SPSS statistical algorithms. Newsletter, McGraw Hill.

STAATS, Arthur W., STAATS, C.K. (1963). Complex human behavior. New York: Holt, Rinehard and Winston.

STAATS, A.W. (ed.) (1964). Human learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STAATS, A.W. (1971). Child learning, intelligence and personality. New York: Harper and Row.

STAATS, A.W. (1975). Social behaviorism. Illinois: Dorsey Press.

STAATS, A.W. (1977). Child learning, intelligence and personality. (2nd edition). Michigan: Behavioral psychology series.

SUPER, D.E. (1953). A theory of vocational development. American psychologist, 8, pp. 185-190.

SUPER, D.E. et al. (1963). Career development: self-concept theory. New York, College entrance examination Board.

THEBERGE, Andrée (1976). Les abandons scolaires 2. importance quantitative du phénomène. Québec: Ministère de l'Education.

TIEDEMAN, D.V., O'HARA, R.P. (1963). Career development: choice and adjustment. New York: College examination Board.

UCLA (1979). Health sciences computing facility. Los Angeles: University of California.

ZEEMAN, Roger D. (1978). Academic self-concept and school behavior in atienated secondary pupils. Thèse de doctorat inédite. New York: Yeshiva University.

INDEX

Abandon scolaire 3,9,10
  facteurs de l' 11,12,13,16

Aliénation
  analyse fonctionaliste 61,62
  analyse marxiste 61,62
  notion générale 61,62,63
  sentiment d' 12,15,63ss

Analyse causale 106,107,111,150
  - et généralisation 174,175
  - longitudinale 149,171,172, 173
  - standard 131ss
  associations 132
  vérification de la causalité 107,108,109

Analyse données descriptives 121ss
  concept de soi 124,125
  décision scolaire 121
  résultats scolaires 128
  sentiment d'aliénation 123
  statut socio-économique 125, 126,127

Antiapprentissage
  attitude d' 41
  école et réponses d' 70

Apprentissage scolaire
  aliénation et - 67,71
  - et motivation 180
  - et statut socio-économique 73,78

Approbation-désapprobation
  acquisition de l'attitude 35
  - et apprentissage scolaire 35, 36,68
  définition 34

ASOPE 4,86,112,150,187

Attention sociale
  acquisition de l'attitude 34
  - et apprentissage scolaire 34, 68
  définition 34

Attitudes
  apprentissage des - 22ss
  - en tant que causes 31ss
  - en tant qu'effets 23ss
  changement des - 28ss
  conditionnement classique et - 23
  conditionnement instrumental et - 25
  interaction sociale et - 27
  personnalité et - 31ss

Autorenforcement 45

Azrin,N.H. 67

Bégin,Y. 3,15

Béhaviorisme social
  attitudes et - 22ss
  paradigme du - 4,17,21,185
  principes du - 21
  sentiment d'aliénation et - 67ss

Béland,F. 109,126,153,161

Béland,P. 87,88,126

Bélanger,P. 86

Blau,P.M. 56

Blauner,R. 61

Blishen,B. 74,101,125,126,127

Boudon,R. 3,12,13,14,16,185

Breton,R. 11,12,15,111

CECM 105

Cherkaoui,M. 175,176

Chouinard,S. 100,104,105,106

Classement hétérogène 180

Coefficient tau b de Kendall 108, 131,132

Concept de soi
apprentissage du — 43ss
comportements et — 46,49
— en tant que cause 47ss
— et caractéristiques physiques 46,47
— et décision scolaire 77
définition 43,47
définition opérationnelle 103ss
étiquettes et — 47
résultats scolaires et — 72
séquences verbales et — 48,49

Conditionnement instrumental
acquisition des attitudes lors du — 25
— et contrôle des réponses 25,38, 40
— et concept de soi 44
— et réponses instrumentales 64

Conditionnement classique
acquisition des attitudes et — 23ss
— de premier ordre 23,24
— d'ordre supérieur 24

Conditions d'apprentissage
catégories de — 73,74,78,79
— et décision scolaire 73
— et personnalité 74,75,78
— et situation environnementale 74,75,79
— et statut socio-économique 74, 75

Contreconditionnement
— et changement des attitudes 29
définition 29

Cot,J.P. 85

Décision scolaire 12,13,15
analyse sociologique de la — 14, 15
analyse psychologique de la — 15
causes de la — 16,51,71ss,119, 140ss,173ss,186
concept de soi et — 77,78,140ss
définition opérationnelle 94,95
— et processus décisionnel 56,57
— et résolution de problème 57ss,96
conditions d'apprentissage et — 73,140ss

Demers,P. 3,185

Echantillon 86ss
caractéristiques 90,91,92,93
nature 86,93
plan d'échantillonnage 86ss

Enquête explicative 85
— longitudinale 85,113,114,150, 151
portée et limites 110ss

Etiquetage
résolution de problèmes et — 58

Etiquettes
— et concept de soi 46,47,48
— et décision scolaire 60
— et résolution de problème 58

Etude secondaire 112,113

Extinction
définition 28
— des attitudes 28,29

FCSCQ 3,9,16,121,129,185

Fienberg,S.E. 109,153

From,E. 61

Geyer,R.F. 63

Gibbs,P.K. 78,176

Ginzberg,E. 56

Girod,R. 12

Hays,D. 63

Hershaff,S.M. 3,9,11,12,13,15,16, 111,121,129

Hilton,T.H. 56

Hirschi,T. 107

Holland,J.L. 56

Hull,C.L. 67

Hurn,C.J. 3,16,185

Hypothèses
  conséquences des – 177ss
  énoncé des – 80,81
  vérification empirique des – 132ss

Impuissance apprise
  contrôle des renforcements et – 65
  effets de l' 65,66
  faiblesses du concept d' 66,67
  situation de conditionnement et – 64
  théorie de Seligman et – 64,65
  traumatismes et – 64

Kendall,M.G. 108

Kamiston,K. 15,61

Kifer,E. 11,15,105

Lacha,J. 63

Laforce,L. 102,125,128,130,175

Leduc,A. 21,29

Levesque,M. 3,9,12,16,121,185

Levine,A.J. 15

Log-linéaire
  – et analyse d'ensemble 109,181
  – et analyse longitudinale 161ss
  – et décision scolaire 155ss
  présentation succinte 151ss

Loken,J.O. 15

Maccoby,E.E. 78,176

Mackey,J.A. 15,96ss,104,124

Marcuse,H. 61

Marx,K. 61

Massot,A. 12,75,78,79,175,176

McRoberts,H.A. 74,101,125,126, 127

Mills,C.W. 61

Morissette,D. 13,180

Mounier,J.-P. 85

Nuthman,A.M. 43

O'Hara,R.P. 56

Ouellet,R. 176

Plan d'analyse 106

Professionnel court 180

Punition
  définition 29
  – et changement des attitudes 30
  – et sentiment d'aliénation scolaire 69,70

Répertoires de comportements
  apprentissage scolaire et – 33
  définition 22,23
  sentiment d'aliénation et – 70
  statut socio-économique et – 74
  système A-R-D et – 26

Résolution de problèmes
  décision scolaire et – 57
  sentiment d'aliénation et – 70
  trois mécanismes de – 58ss

Résultats scolaires
  définition béhaviorale 72
  définition opérationnelle 101
  effets des – 72
  – et décision scolaire 59,60
  – et motivation 180

Reynolds,H.T. 109,131,153,155
Robinson,J.-P. 96,103
Rocher,G. 86
Rosen,B.C. 26,78,176
Rosenberg,M. 111
Rotter,J.B. 63

Schacht,R. 63
Seeman,M. 12,13,61,62,63,124
Seligman,M. 63ss
Seltiz,C. 107,110,131,132
Selvin,H.C. 107
Sentiment d'aliénation
  définition générale 63
  définition opérationnelle 96ss
  – en béhaviorisme social 67ss
  – et concept de soi 133ss
  – et décision scolaire 141ss
  – et impuissance apprise 64ss
  – et résultats scolaires 136ss
  – et sentiment d'aliénation scolaire 98
  – et statut socio-économique 132ss
Sentiment d'aliénation scolaire
  acquisition du – 69ss
  pouvoir coercitif de l'école et – 68ss
  punition et – 70
  – et sentiment d'aliénation 98
  tâches scolaires et – 67
Séquences verbales
  – et concept de soi 48ss
  – et contrôle des réponses 59
  – et décision scolaire 59ss
  – et résolution de problème 58
  valeur affective des – 50
Shaver,P.R. 96,103
SPSS 132
Staats,A.W. 4,17,21ss,57,67ss,74,78,79,160,176,180
Statut socio-économique 12,13
  définition conceptuelle 74
  définition opérationnelle 101
  – et concept de soi 133ss
  – et conditions d'apprentissage 73,78
  – et résultats scolaires 136ss
  – et sentiment d'aliénation 133ss
  – et situation extérieure 74, 75,79
  – et système A-R-D 26,68
Stimuli renforçateurs 25
  – et apprentissage scolaire 67
Stimuli sociaux 27,45
  approbation-désapprobation 35
  attention sociale 34
  enseignement et – 39
  succès personnel 36ss
Succès personnel
  acquisition de la valeur A-R-D du – 36,37,68
Super,D.E. 56
Système A-R-D 25,26,32
  apprentissage et – 31ss
  enseignement et – 39ss
  famille et – 26
  fonctions A,R et D et – 25ss
  groupes de pairs et – 27
  situations d'apprentissage et – 41ss,67ss
  – et contrôle des réponses 38,40
  – et stimuli sociaux 34ss

Théberge,A 3,185
Tiedman,D.V. 56

UCLA 155,157,158,165,168

Zeeman,R.D. 12,15